

地域連携を通じた共生的思考の育成

—小学校「総合的な学習の時間」「特別活動」の実践を中心に—

所属コース 教育実践開発コース
氏名 渡部春菜
指導教員 尾川満宏 高橋葉子

【概要】

本研究は、地域連携をめぐる従来の認識を再考し、その目的を明らかにするとともに、地域連携を通して「共生」へとつながる思考を育成する授業づくりや指導について明らかにする。従来の地域連携論の課題の一つに、実践の検証が不十分であることを指摘する。その背景には「手段の目的化」があると考察し、地域連携の意義の一つに「共生」を設定し、具体的な3つの視点、すなわち「認め合う」「助け合う」「高め合う」を活用した検討を行うこととした。そのうえで、日常的に高齢者と児童が交流しているA小学校において、地域連携を活用した、共生的思考を踏まえた授業づくりや指導を行い、そのプロセスを記述・検証した。その結果、高齢者との継続的な関わりの中で、児童が共生的思考を持ち、他者に対する思考や行動が質的に変化してきていることを一定程度示すことができた。ここから、地域連携は共生を目指す上で、一つの手段として意義あるものだと言える。

キーワード 小学校 共生 地域連携 総合的な学習の時間 特別活動

1. 問題の所在

本研究は、地域連携をめぐる従来の認識を再考し、その目的を明らかにするとともに、地域連携を通して「共生」へとつながる思考を育成する授業づくりや指導について明らかにする。

そもそも、地域連携とは、これまでの教育において、どのような変遷を遂げてきたのだろうか。森田・野平（2008）によると、旧文部省の教育白書においてはじめて「連携」という言葉が出てきたのは1988年（昭和63年）のことである。彼らは、戦後の教育におけるこれまでの連携政策を、学校と家庭・地域という観点で見ると、3つの時期に大別されると主張する。すなわち、第1期（1953-1980）は戦後、高度経済成長とともに学習内容が高度化し、いわゆる落ちこぼれ等の問題が発生した時期で、ここでは学校の教育内容や仕組みを改革することで、問題に対処しようとした。この時期には三者の連携についての視点は白書の中にはほとんど見られず、「連携が意識されることも、問題として取り上げられることもなかった」（同、p. 26）。しかし、第2期（1988-1995）には、学校と家庭・地域社会の連携が唱えられ始め、学校で起こっている問題に対して、学校だけでは対処できず、家庭や地域にも協力を求め始めたことが述べられている。そして、第3期（1996年以降）には、それまでの「学校を中心とした連携」ではなく、学校と地域・家庭とが横ならびの関係になり、学校が社会から孤立することなく、家庭や地域社会の連携のもとに教育を進めようとする流れが見られた（同、pp. 26-28）。実際に、1996年の中央教育審議会「21世紀を展望した我が

国の教育の在り方について（第一次答申）」を参照すると、家庭の教育力の低下・地縁的な地域社会の教育力は低下する傾向などが現状とされており、その現状を克服するために、「学校・家庭・地域社会が、それぞれ適切な役割分担を果たしつつ、相互に連携して行われることが重要」と述べられている。この頃、地域連携という概念が明文化されたと言える。

地域連携の重要性はその後も主張され、文部科学省（2005）では、これからの学校の条件として、保護者や地域住民の学校運営への参画を促進することを挙げている。現在導入されているコミュニティ・スクールもその一つである。「学校運営協議会設置の手引き」は、学校と地域が、パートナーとして連携・協働することを求めている（文部科学省，2005）。つまり、今後も地域社会と一体となった教育が求められているのである。

さらに近年では、中央教育審議会（2015）が論点整理において、「学校が社会や地域とのつながりを意識する中で、社会の中の学校であるためには、教育課程もまた社会とのつながりを大切にする必要がある」（同，2015，p.3）と、社会に開かれた教育課程の重要性を強調している。さらに、第100回初等中等教育分科会においては、教育課程の実施に当たっては、「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」（中央教育審議会，2015）と具体的な実践例を示し、実践レベルでの地域連携の重要性も主張している。

このように強調される地域連携であるが、その実態や成果はどのようなものであろうか。

文部科学省が公表している「地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集」では、地域のボランティアによる学習指導において、その存在に児童が安心するといった内容や、知り合いの地域の人が増えたことで、表現力が増したことなどが成果として挙げられている（文部科学省，2016）。また、総合的な学習の時間における取組では、自己肯定感や授業の有効性も強く認識したことなどが、成果として挙げられている。一方で、課題として、成果認識を比較・分析するような調査分析が出来なかったことを述べている。

小出・鈴木（2018）は、学校教育における地域連携について「教育における地域連携として、現在までに確立された方法論が存在するかということ、そうではない。実践例を積み重ね、そこで生まれた知識、経験を共有していくことが重要であろう」と述べている（同，2018，p.46）。ここでも述べられているように、教育における地域連携論は、その地域ごとに異なるものとされており、さらに言えば、実践によってどのような変化や有効性が生まれたのか、それを提供するような理論がないのである。

では、学校を中心とした地域連携から視野を広げ、企業や行政が主体として行った地域連携の実態は、どのようなものであろうか。まずは、学校教育の中に「まちづくり」という活動を組み込んだ地域連携の事例を検討する。辻ら（2007）は、小学校の総合的な学習の時間において行った活動について、分析的な実践報告を行っている。この実践後のアンケート調査では、児童の意識が、まちづくり活動を通して、他者との関係に向き始めたことと述べられている。彼らは、「児童による自己評価と外部評価（保護者、講師、教師、地元関係者）を分析し、評価の内容が「授業開始」「授業途中」「授業終了後」でどのように変化したか」を調べている（同，2007，p.199）。ここでは、教育の中にまちづくりを連携させることは有効であると主張している。しかし、この実践は、まちづくりの活動の有効性を分析したものであり、活動による児童の思考の変化は提示されているものの、なぜそのような変化が生じたのかといった分析までは行われていない。

次に、同じまちづくりでも、学校教育から離れた活動における地域連携についての事例を見ていこう。倉原(2001)では、「こどもまちかど解決隊」という5年間の活動についての実践報告がされている。そこには、子どもたちとまちづくり活動を共にする中で、「住民のまちやまちづくりに対する関心や認識、また地域の多様なまちづくり活動が少しずつ高まっている」ことや、「地域に潜在・顕在していたまちづくりの力となる人材、及び彼らの知識・技術・経験が持続的活動の中で多様にすくい上げられている」ことなどが成果として挙げられている。さらに、「行政と住民、専門家と生活者の乖離した関係」が、子どもたちによって緩和されていることが述べられている。この活動においては、まちづくりという実践によって、地域の住民、子どもたち、専門家たちの関係性がより良いものと変化したことが報告されている。しかし、学校教育と異なり、活動に参加する対象が多様であったり、参加する人も固定化されていなかったり、活動に参加した人々の傾向としての変化は考察されているが、それが質的な分析になっているとは言い難い。

上記に示したように、様々な実践報告について検討してみると、報告の形は多様であり、その視点も多様なものである。それは、学校教育を中心としたものでも、学校教育以外の主体が中心としたものでも、さらに、学校教育以外における分野のものでも、同様の実態であると言える。つまり、特に、活動前後での変化について、数値の増減を比較したり、アンケート等の量的な成果を報告したりしているものは多い。しかしながら、変化の因果関係を分析したものや、地域連携の質的な向上を目指した追跡的・継続的な調査報告・実践研究は見られない。文部科学省で多様な地域連携の実践は行われている一方で、その検証を行っているものはほとんどないのである。

これは、広田(2006)の言葉を借りれば「手段の目的化」、つまり、本来は何かを実現するために地域と連携するはずだったにもかかわらず、いつからか「連携すること自体」が目的になってしまっていると指摘できるのではないか。「手段の善し悪しばかりが議論されるという状況」(広田, 2006)になれば、本来の目的を見失ってしまうと考える。ゆえに、地域連携を行う目的と、その意義や成果を検証する視点や方法が必要である。

さらに、広田(2006)は、教育における「連携」の捉え方は同調主義的なニュアンスが強いため、連携という言葉が先走ってしまうことに警鐘を鳴らしている。「合意」や「連携」によって濃密で一元的な社会化空間を作ろうとするのは、必ず抑圧や排除が伴うため、安易に「家庭・地域と学校の連携」を語るのは危ない落とし穴がある(広田, 2006)。このような認識のもと、本研究においても、地域連携を進めていく際には多様な価値観を持った人々が関与するという前提で、相互に関係を作っていく姿勢が必要だということを提案する。この前提や提案において、「他者にはいろんな生き方や価値観があって軽々な『相互理解』や『同質化』なんぞはできない—それは、『共生』の前提であり、『民主主義』の前提」(同, 2006, p. 159)という広田の指摘が示唆的である。つまり、地域連携の中に「共生」が無ければ、本来目指してきた相互の「連携」は成り立っているとは言い難い。

第2節で後述するように、共生については、社会においても、教育においても、多様な文脈において定義されており、これまで多くの検討がされている。さらに、近年の傾向として、「共生社会」の重要性は、教育施策や社会政策における文書においても、述べられている。すなわち、今後は、共生についての実践や検証が必要であろう。

そこで、本研究においては、地域連携を行う意義の一つに共生を掲げ、共生を達成する手段の一つとして地域連携を通じた教育実践を行うこととした。

2. 「共生」概念の検討

2-1. これまでの「共生」についての議論

実践研究の具体を論じる前に、共生の概念について検討しておきたい。中央教育審議会（2012）では、共生社会を「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。」と定義している。ここで言う共生とは、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、多様な在り方を相互に認め合う」ことと定義している。

劇作家であり、学校教育においても新たな領域を開発している平田オリザは、「多文化共生とは何か。それは企業、学校、国家など、およそどんな組織も、異なる文化、異なる価値観、異なる宗教をもった人々が混在していた方が、最初はちょっと面倒くさくて大変だけれども、最終的には高いパフォーマンスを示すという考え方だろう」と述べている（平田，2012，p. 216）。平田の主張では、「異なる」人々が混在していることに、価値を見出していると言える。

教育分野における定義のほか、学術的な議論の動向もふまえておきたい。たとえば、臨床哲学の分野において、高橋ら（2018）は、共生社会に向けた思考には、ハワイの「こどもてつがく（pc4）」で用いられている考え方である「セーフティ」の3つの要素①身体的にセーフである Physically safe, ②感情的にセーフである Emotionally safe, ③知的にセーフである Intellectually safe が必要だと述べている（高橋ら 2018, pp. 101-102）。①②はリラックスして対話に参加できること、③は「これを言わなければならない」「これを言っはならない」「わからない、違うと言えない」という状態がないことを示している（同，p. 102）。つまり、ここで主張されている共生に必要な要素とは、自分が受け入れられる、安心して自分の考えを持つ、伝えることができる環境が必要だということだ。

また、共生科学や教育学を専門とする古藤（2014，p. 58）は、もともとシンバイオーシスという言葉の訳語であった共生という言葉、つまり「異なった種類の生物がお互いに利用し合って利益を受けながら、共に生活している状態や、そういう関係を維持している状態」を示していた言葉が、人間と人間の関係にも拡張して用いられるようになったことを指摘している。そして、共生を「単に『認め合う状況（状態）』ではなく、『豊かな生存関係（人間関係）を創り出していく営為（営み）』として捉え」、大切なのは「どのように共に生きるための行動がとれるか」だと述べている（同，p. 59）。古藤の主張では、人々がどのように行動するか、ということに価値を見いだしていると言える。

ところが、多様な共生社会論の展開を整理した福留ら（2017，p. 39）は、「共生は曖昧に使われているからこそ危険であり、曖昧に使われているからこそ可能性があると考えて議論を続けていくべきでは」と主張する。そのうえで、共生社会を定義するのではなく、共生社会のもつイメージを以下の5つのイメージで示している。

- ① 「共に生きる」ということに対する肯定的イメージ
- ② しかし、その一方ですでにある差別や問題を隠蔽する作用を持ちかねない
- ③ マジョリティの側から発進されてきた言葉であるが、
- ④ 現代社会への異議申し立てという側面を持っていた。
- ⑤ ところが、二十一世紀に入る頃からオーサライズされ、むしろ権力者側の言葉として広く使われている。

さらに、共生社会についての議論においては、差異にともなう機会や処遇の不平等を問題にしているため、実践としての共生は常に対立と矛盾をはらんでいるとしている（福留ら、2017）。つまり、共生を実践することは非常に難しいということが、主張されているのである。この議論は、経済学や政治学などの分野の、複数の著者が多角的に共生について論じたものである。

そうした難しさを引き受けたうえで共生の実践的検証を進めるうえでは、飯田ら（2017）の指摘が示唆的である。すなわち、「共生は達成すべき目的であつたり実現すべき価値であつたりする以上に『プロセス』であり、「共生の完成状態を目的や価値として指定し、そこから現在、取るべき方策を考える」といったバックキャスティング（back-casting）の発想ではなく、差し当たり、現状において共生ならざると思われる事象の解消を目指すといったフォアキャスティング（fore-casting）の発想」（飯田ら、2017、p. 1）が重要である。これは、先述した古藤（2014）の、共生を「単に『認め合う状況（状態）』ではなく、『豊かな生存関係（人間関係）を創り出していく営為（営み）』として捉え」（同、p. 59）ることとも類似した考え方であると言える。

以上をふまえ、本研究は、①中央教育審議会（2012）や平田（2012）、高橋ら（2018）で主張されている、異なる価値観を持った人々が混在することが前提であり、その多様な在り方を相互に認め合うこと、②古藤（2014）の主張する「共に生きる」ための行動、③そして、実践にあたっては、福留ら（2017）の、共生の定義を常に捉え直していくという考えや、飯田ら（2017）の「共生はプロセスである」という発想を念頭におき、研究を進めることとした。

2-2. 共生の議論を踏まえた実践の方針

上記の共生の定義や要素、実践において求められる視点を踏まえ、本研究における共生を具体的に検証可能な概念として提示しておきたい。ここでは、河森ら（2017）による共生の水準に関する議論が参考になる。河森ら（2017、pp. 10-11）は「共生の問題はさまざまなレベルで生起する」とし、下記の5つの多様な水準があると主張している。

- ① 個人対個人の共生が問題となる「相互作用のレベル」
- ② 集団対集団の共生が問題となる「地域レベル」
- ③ 個人や集団と国家との関係性が問題となる「国家レベル」
- ④ 国家対国家の共生が問題となる「国際レベル」
- ⑤ 国家を超えた、トランスナショナルな現象を扱う「グローバルレベル」

この水準を用いて、本研究における検証材料を検討していく。

本研究は、小学校教育における授業実践において評価検証を行うため、河森らの提案する5つの水準の「個人対個人の共生が問題となる『相互作用のレベル』」を研究の対象とする。

次に、河森ら（2017）の議論における「相互作用レベル」を対象とした研究を進めるにあたり、「共生」との関連について、さらに具体的な視点を検討する。志水（2014）は、河森らと共同で共生についての研究を行っており、その研究結果をもとに、彼らの理想とする「未来共生」を、「認め合う」「助け合う」「高め合う」という3つのキーワードで特徴づけている。「未来共生」とは、下図にあるように、「A（マジョリティ）とB（マイノリティ）が出会い、相互関係が進展していく過程のなかで、A（マジョリティ）も変わる、B（マイノリティ）も変わる、そして新たな価値 α が生じる」ことを示している（志水2014、p. 44）。

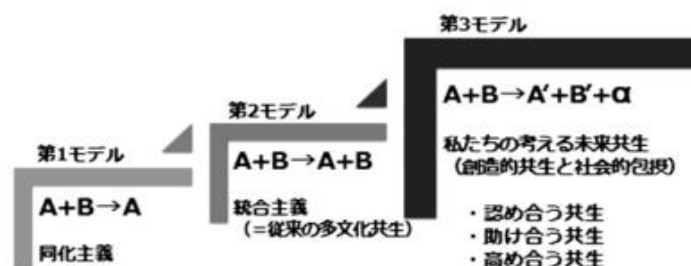


図1 未来共生の姿

注) 志水 (2014), p. 44 より引用

上記の共生のイメージ (志水, 2014) の「認め合う」「助け合う」「高め合う」の3つの視点を踏まえ、それぞれに対応した以下の評価観点を仮説的に設定した (表1)。

表1 児童の思考の深まりのポイント

キーワード	観察・評価の視点
①認め合う	自分とは異なる他者を想定した言動であるか
②助け合う	排除ではなく、合意形成につながる言動・考えを持っているか
③高め合う	他者を通して自分を見直すことができているか (新しい視点や考えができる)

本研究では、これらの視点を検証材料として用いて児童の思考の変化を記述的に分析していく。

3. 実践研究のフィールドと方法

3-1. 実践研究のフィールドの特徴

本研究のフィールドは、社会福祉協議会が校舎内に設置されている公立A小学校である。(以下では、匿名性を確保するため、部分的に固有名詞の表記は加工を行っている。) 教室と高齢者が集う交流センターや事務室が隣接しており、児童は日常的に高齢者と顔を合わせている。高齢者と児童との関わりは、学校行事や交流授業として年間カリキュラムに組み込まれ、年間を通じて行われている。給食の時間での交流や、年間50回以上の交流授業、児童との交流に加え、教職員との交流会などの機会も設けられている。さらに、連携授業の前には、事前に教員とセンターの職員とで入念な打ち合わせを行うため、細やかな注意点や問題点が共有されている。例えば、下記のフィールドノーツが示すように、打ち合わせの中では、児童にとっても高齢者にとっても、互いが学びを得られるように、活動の工夫をしている。

このような、事前の共有が入念になされている事例は少ないのではないだろうか。ここで、地域連携を行う際の、異なる立場の人々の意識の差についての報告を検討する。農林業分野での地域連携実践を報告した内平ら(2009)は、地域連携を行う際に大学生、地域関係者、大学教員での意識のギャップが見られるということを指摘している。地域交流活動に対する期待や充足感の高さは、三者とも合致している一方で、地域共同研究に対する意向や関心はギャップがあったことが報告されているのである。このような意識の差については、A小学校では、事前の打ち合わせが入念に行われていることで、連携の際のギャップが小さいので

交流活動「うちわ作り」についての事前打合せ

※教員：【先】，センター職員：【セ】

【先】 マスキングテープを淵に張るのは結構難しい。

【セ】 去年は上手くおばあちゃんたちが教えてアドバイスしていたので、大丈夫だと思う。去年は、絵を描くのに時間がかかりすぎて、時間内にほとんど終わらなかったの、何か文字などを書くのはどうでしょう？

【先】 習字で一文字書くのはどうでしょう？…

【セ】 先生方がしやすいうようにしてもらったら！一文字だけ書くのはいいですね。何でその文字を選んだのか、というところからお話も出来るし。絵の具だとそれに凝ってしまって、あまり会話がないうちももいたの。

【先】 じゃあ、今年は絵ではなくて文字を書くほうでいきましょうか。

【セ】 文字だとおばあちゃんたちとの会話も生まれてよさそうですね。楽しみです。

(2018/6/28 フィールドノーツより)

はないかと考えられる。年度当初に打ち合わせを行うだけでなく、事前にしっかりと話し合いを行い、さらに継続して細やかな情報提供をし合う中で、児童にも高齢者にも互いにより学びがあるような工夫を行っているからである。

一方で、連携に関わる人々の意識のギャップをなくすことは、共生を念頭に置いた場合、児童の思考を制限してしまう可能性もあるのではないかと研究の当初は考えていた。あらかじめ発生しうると考えられる問題場面をなくすことで、児童や高齢者が葛藤する場面が減少し、より同質的な考えのもと連携が進んでしまう可能性があったからである。

しかしながら、研究を進める中で、相互の意識のギャップをなくすことはむしろ、高齢者や児童がより良い学びをするための環境づくりにつながっていることが考察できた。後述するフィールドノーツが示すように、意識のギャップよりも相互の目的を見据えた活動を行うことで、相互の関係性がより深いものになっていくことが明らかになった。

上記のように地域連携を行っている A 小学校と交流センターでは、児童と高齢者との様々な関わりがある。交流給食や交流授業を通して、6年間、児童と高齢者は継続的に関わる中で、多様な関係が見られるようになるのだ。2015 年度に交流センターが行ったアンケート調査の結果からは、児童の実体験にまつわるエピソードを見ることができる。

Q：高齢者との交流で、気持ちがあたたかくなったときのことを教えてください。

- ・ 久しぶりに会っても、名前を覚えていてくださり、とってもうれしかったです。
- ・ 昼食交流の時には、その時のメニューにあわせて「その野菜は〇〇にするとおいしいんだよ。」と教えてくれて、とってもうれしかったです。
- ・ 昔の話をしてもらっている時や、一緒に給食を食べている時に、自分のおばあちゃんのような気持ちになるから、とても心があたたかくなります。

(H27, A 小学校 B 地区交流センター資料より)

以上のように、地域連携の体制が整っている特徴的な学校であるため、学習の質的な部分への検討に集中できるので、A 小学校は本研究の目的にとって適切なフィールドである。

3-2. 調査の方法

(1) 調査の概要

このA小学校において、①アンケート調査、②フィールドワーク、③授業実践の方法を用いて継続的に調査を行い、その記録をとることとした。また、それらを分析・検討し、教職大学院の実践研究報告書や他の学会等で発表・公表することとした。これらの公表等に係る調査事項については、調査についての承諾書を学校に提出し、倫理的な配慮について承諾を得た。(動画や静止画についても同様である。)さらに、アンケート調査については、A小学校に対して起案を行い、管理職の校閲を受けた上で実施した。交流センターでのフィールドワークについては、筆者が実際にセンター職員と面談を行い、倫理的な配慮についても確認を得た上で調査を開始した。

(2) 調査対象

①アンケート調査

A小学校の4年生3クラス、計77名(男子39名、女子38名)

②フィールドワーク

- ・ A小学校の4年生児童計76名と、4年生の学級担任3名
- ・ 交流センターの高齢者約20名
- ・ 交流センターの事務職員2名

③授業実践

筆者の配属クラスのみでの実施(4年A組、計24名)

(3) 調査の方法

まず、①アンケート調査では、主な目的として、交流センターとの交流に対して意欲的であるかどうか、といった児童の実態を調査した。1学期と2学期に各2回ずつ実施し、フィールドワーク調査の仮説を立てたり、特異な回答をした児童に着目して観察する指標としたりすることに用いた。

図2に示すように、全部で10項目の質問を行い、回答は4件法で行った。結果の詳細については、第5章において、時系列に伴い後述する。

表2 アンケート調査について

アンケート実施時期	主な調査内容(※項目は同じ)
1学期 4月下旬	4年生児童の実態調査
7月中旬	1学期の交流に対する実態調査
2学期 11月下旬	交流授業③の事前調査

① 交流センターのおじいさん・おばあさんと交流するのは好きである。↵

1. あてはまる	2. どちらかというにあてはまる ↵
3. どちらかというにあてはまらない	4. あてはまらない ↵

⑤ これから始まる「交流センター」との交流活動は楽しみである。↵

1. あてはまる	2. どちらかというにあてはまる ↵
3. どちらかというにあてはまらない	4. あてはまらない ↵

図2 交流に関するアンケート調査の項目(一部抜粋)

次に、②フィールドワークでは、アンケート調査では把握することができない、児童の日常的な場面でのやりとりや、交流活動における児童と高齢者の様子などを、記述を通して記録することとした。授業実践や話し合いの際には、録画や録音を用いて、発話を記録することもあったが、主には、交流活動の際に、児童と高齢者とが交流している様子を観察しながら、相互のやりとりを記述したり、意図的に声をかけたりした。これは、「認め合う」「助け合う」「高め合う」に関連していると思われるものには、特に注意深く行った。さらに、交流活動の前後だけではなく、定期的に交流センターのスタッフや4年部の教員に交流活動について聞き取り、教員や交流センターのスタッフから見た児童や高齢者の変化についても、記述を通して記録した。詳細は、第5章で後述する。

③の授業実践は、児童に「共生」という視点を与えるきっかけとして、筆者が授業を行い、ワークシートや児童の発言などを分析の対象とすることにした。授業実践の際には、録画を行い、発問や児童の意見など、どのような授業展開であったかが正確に振り返ることができるようにした。児童の思考の変化を、見取ることができるようにするためである。また、授業で用いたワークシートを回収し、児童一人一人の思考の変化を見とることができるよう、記録を蓄積することとした。

筆者は、A小学校の中でも、最も交流活動が盛んな4年生の学級で週3日程度実習を行っており、日常的に児童と関わっている。また、筆者はフィールドに所属する2年間、交流センターとも定期的に関わってきた。このような条件で、特に、高齢者と児童とが関わる総合的な学習の時間での交流活動を中心にフィールドワークを行い、検証を行うこととした。

フィールドワークを重ねる中で得た仮説的知見は、「児童が高齢者と関わる中で、共生に必要な思考が生まれるのではないか」ということである。すなわち、児童が、育った環境も時代も全く異なる高齢者との交流体験を行う中で、特に自分とは異なる文化や背景を持った他者に対する配慮や言動が育まれるのではないかと考察できた。それを踏まえ、「児童の思考の高まり」の3つの視点を踏まえた道徳や特別活動の授業実践を行い、授業実践以外の場面では観察等を行うこととした。以下では、具体的な実践と、その検証を行う。

4. 実践と検証

4-1. 1学期の実態調査

1学期には、交流活動に対する児童の意欲について、2回アンケート調査を行った。下の表3に示したように、一回目の調査では、8割以上の児童が交流活動に肯定的な感情を抱い

表3 児童の実態調査 4月の結果（アンケートの一部を記載）

項目	1 あてはまる	2 どちらかというにあてはまる	3 どちらかというにあてはまらない	4 あてはまらない	無回答	合計 71名
1 交流センターのおじいさん・おばあさんと交流するのは好きである。	83%	13%	3%	0%	1%	100%
5 これから始まる「交流センター」との交流活動は楽しみである。	90%	3%	3%	1%	3%	100%

表4 児童の実態調査 7月の結果（アンケートの一部を記載）

項目	1 あてはまる	2 どちらかというとはまる	3 どちらかというとはまらない	4 あてはまらない	無回答	合計 70名
1 交流センターのおじいさん・おばあさんと交流するのは好きである。	85%	7%	6%	1%	1%	100%
5 これから始まる「交流センター」との交流活動は楽しみである。	86%	8%	3%	1%	2%	100%

ていた一方、少数ではあるが、交流活動を楽しみにしていない児童の存在も明らかになった。

これは、7月中旬に行った2回目の調査でも、同様の結果であった（表4）。なお、1学期には交流授業はなく、学校として交流時間を設けているのは、交流給食のみである。

4-2. 授業実践と検証

2学期には、交流活動が3回設定されていた。そのうち1, 2回目は、交流センターが主催者となり、自己紹介やものづくりを教えてもらうという内容だった。しかし、3回目は児

表5 関連する授業実践の流れ

	教科	学習内容	授業の展開と成果
1	総合的な学習の時間	交流授業① 自己紹介	高齢者、児童が一人ずつ自己紹介を行い、呼んでほしい名前や好きなことを伝え合った。その後、名前と特徴を一致させるゲームとして、名前テストを行った。
2	道徳 ※授業実践 1回目	内容項目B 感謝『学校の歴史』	教材：学校をつくった高齢者や地域についての物語 児童は物語の主人公に共感し、学校をつくってくれた人々に感謝の気持ちを抱いただけでなく、地域や登下校の見守り、交流センター等、身近な場所で自分たちを見守ってくれている人々についても目を向け考えていた。
3	総合的な学習の時間	交流授業② 貝の根付け	貝の根付け（貝殻でアクセサリ作り、毎年行っている）を班に分かれて作成した。高齢者は毎年教えているため、作るときのポイントやコツを分かっている。高齢者に教えてもらいながら、児童は自分の作品を作り上げた。
4	特別活動 ※授業実践 2回目	学級活動 (2) イ よりよい人間関係の育成	前回までの交流授業①②を振り返り、これまでは交流センターの方が準備をしてくれていたが、次回の交流授業③は自分たちが主体となって行う活動であることを意識させた。その後、「高齢者と一緒に参加する授業」について、自分の目標を決めるという展開で授業を行った。
5	特別活動、 総合的な学習の時間 ※各2時間	交流授業③ に向けた準備	学級活動(1)で当日の授業の流れ①や準備物、当日の役割について決め、交流授業③に向けた話し合いを行った。話し合ったことをもとに、「司会係」「クイズ係」「初めの言葉」など、各係に分かれて準備を進めた。
6	総合的な学習の時間	交流授業③ 俳句会をしよう	高齢者と一緒に俳句づくりをする中で、互いの意見を上手く生かしながら俳句を完成させていた。 (他の学級：体育、外国語活動を行い、それぞれ児童が教える側となって高齢者と一緒に授業を進めていた。



図4 交流授業①の授業風景

(2) 授業実践1回目 道徳

初めて児童が主体となっていく交流授業③を見据え、まずは児童に、これまでの交流授業は、多くの人々により支えられていたことに気付かせたいと考えた。そこで、道徳の授業で「感謝」について扱い、児童の日常を支えている身近な人々のことを考えさせるきっかけとした。

(3) 交流授業② 貝の根付け

1学期のアンケート調査で高齢者との関わりに対し否定的だった児童Aが、「きんちょうしていたけどおじいさんやおばあさんに教えてもらったので自分でも上手にできたとおもいました。細かいことははじめてだったのでできたときはすごくうれしかったです。」という感想を書いていた。これは、児童が抱えていた緊張が、高齢者との関わりの中で解消され、授業の最後には達成感や成就感を抱いたことを示していると言える。これは、先に述べた高橋ら(2018)の主張する「セーフティ」の要素①身体的にセーフである Physically safe, ②感情的にセーフである Emotionally safe, を含む関係にあると言えるだろう。つまり、児童と高齢者との間で、リラックスして対話することが達成されたのだ。

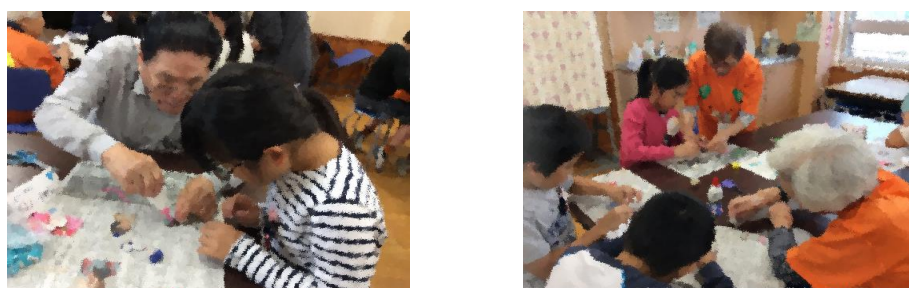


図5 交流授業②の授業風景

(4) 授業実践2回目 特別活動

交流活動③では児童が主体となって授業を進行するため、何か個人での目標を決めさせたいと考えた。そこで、高齢者も自分たちも楽しめるような交流会にするために、という目的のもと、学級活動(2)の授業で、交流授業③に向けた話し合い活動と、個人での目標設定を行うこととした。授業の導入では、交流授業②を振り返る中で、これまでの準備は交流センターの方々にしてもらっていたことに気付かせることができた。その後、これまでの交流活動をもとに、どのような工夫や準備が必要であるかを話し合った。

工夫に関する発問としては、高齢者に対する配慮に目を向けたいとの思いから、「助け合

う」に焦点を当てた発問を行った。すると、児童は、自分とは異なる意見を排除するのではなく、合意形成を志向した見方・考え方をしていた（下記の授業発言記録より）。

児童Aの意見は、次回の授業は自分たちが主催となることを踏まえ、高齢者の方に楽しんでほしいから、意見が異なった時には高齢者の意見を優先するというものである。また、児童Bは、高齢者と意見が合わなかった時には、互いの意見をつなげるのが良いと提案している。これらの意見や提案は、筆者が「意見が異なった時」について具体的な場面を提示することで、「助け合う」思考を促すことができたと言える。

学級活動（2）の授業での児童の発言

筆者：「おじいさんおばあさんと決めるとき、意見が違ったらどうしようとか、いいアイデアが出てこなかったらどうしようかなとか、そういうことも考えてみて」

児童A：「アイデアが違ったら、交流センターの方の意見を優先するのがいいと思います。交流センターの方を喜ばせるのがいいと思うからです。」

児童B：「意見が合わなかったら、その意見と意見をつなげればいいと思います。」

(2019/10/30, 授業の発言記録より)

準備に関する話し合いでは、図6の板書にあるように、「みんなで準備するもの、決めるもの」つまり、学級活動（1）で話し合うような内容が多く出てきた。そこで、この授業後に学級活動（1）を行い、当日の役割分担や準備について話し合いを行うこととした。

以上のような展開で授業を進めたため、個人の目標をより具体的で明確にする時間が取れなかった。そのため、交流授業③に向けた準備の中で、その変化を見取ることとした。

(5) 特別活動、総合的な学習の時間 交流授業③に向けた準備

交流を重ねて高齢者と関わったり、授業の中で高齢者の立場に立って考えたりすることを通して、児童は、高齢者に対する配慮をできるようになってきている。交流授業③に向けた準備の場面では、クラス全体で話し合う中で、「認め合う」という視点が共有されていた。児童は、俳句の季語を決める際に、高齢者にとって「楽しさ」をとるか「作りやすさ」をとるか、悩んでいたが、話し合いを通して両方の意見を踏まえた案にまとまった。これは、前回の学級活動（2）で目指していた、高齢者も児童も楽しむことができる授業につながる意見だと言える。これまでの活動を振り返り、交流活動③では、高齢者の方にも楽しんでもらうことを目標として掲げていたことが、児童たちの思考を促したのと考えられる。

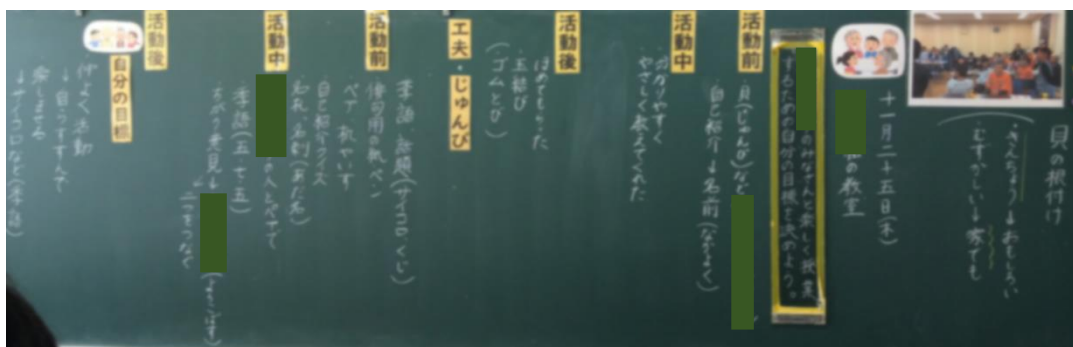


図6 学級活動（2）の板書

学級活動 (1) の授業における児童の意見 (俳句会で使う季語について)

児童 A:「私たちの班では、季語は秋か冬で決めておいて、交流センターの方に決めてもらうか、楽しいから、くじ引きでもいいんじゃないかという意見が出ました。」

児童 B:「ぼくたちが、いろんな季語を書いておいて、交流センターの方に選んでもらうのがいいと思う。」

… その後、どちらの意見が良いか、議論が活発になる。…

児童 C:「私は、どちらの意見も入れたいので、当日までに交流センターの方に季語を聞いておいて、それを使ってくじ引きを作ったらいいと思います。」

(2019/11/13 フィールドノーツより)

各係に分かれて準備を行った際には、グループごとに共生的思考が見られた。①は、児童が、自分とは異なる他者、つまり高齢者を想定して、号令をかけるかどうかについて葛藤している場面である。前回の交流授業で起立することが難しい方がいたことを思い出し、「起立」という号令は高齢者を対象とすべきかどうかについて悩んでいたのである。これは、前回の授業(学級活動(2))で行った、高齢者の立場に立った交流授業を考える、という投げかけが、児童の中にも意識として残っていたのだと考えられる。この児童たちの話合いは、自分たちと高齢者とでは、身体的な差異があることを憶測したうえで、自分たちにできることを考え、行動しようとしている。つまり、「認め合う」視点だと言える。②のやりとりも同様に、大きい文字で、太く書いたほうが分かりやすい、という認識を、高齢者の立場を踏まえ、行動している場面である。つまり、これも、他者を想定した言動「認め合う」視点であると言える。

総合的な学習の時間での交流会の準備の時間

①司会のグループでの話合い

A:「これから、交流会を始めます、起立、礼。でいいかな。」

B:「起立、って言うけど、立つのは4年生のみんなだけだよ。」

C:「起立って言う方がいいかな、前は言っていたと思うけどな。」

D:「じゃあ、起立って言って、立てる人だけ立ってもらったらいいんじゃない？」

②季語カードを作るグループでの児童同士のやりとり

A:「カードに書くとき、えんぴつとマジックどっちで書いたらいいかな」

B:「目が見えにくい方がいるから、マジックで書いた方がいいよ」

(2019/11/18 フィールドノーツより)

(6) 交流授業③ 俳句会をしよう

交流活動③の俳句づくりについて、ある児童が高齢者の姿を見て、自分の行動について振り返っている。「Aさんは、はいくをつくるときに、よく考えていました。だから、いいはいくがくれたんだと思いました。ぼくは、はいくが苦手だったけど、Aさんとつくって、すこしはいくがすきになれたので、とってもよかったです。」と書いていた。この児童は、高齢者が俳句をじっくりと考える姿から、自分の俳句作りに対する姿勢を見直している。他者の行動を通して、自分を見直し、新しい考えを持っている。つまり、「高め合う」という視点である。

さらに、交流授業③では、他のクラスにおいても、「高め合う」という視点が見られた。下記のフィールドノートからは、児童たちが自ら、高齢者にも分かるような言葉を考え、ダンスの動きを伝えようとしていることが分かる。これは、もともと教師が考えていた「分かりやすい言葉」を見て、児童がさらに分かりやすい言葉として伝えようとしたのである。そこには、自分たちの経験から、より分かりやすい言葉を探し出し、「トーンチャイム」なら高齢者が日常的に耳にしており、実物も演奏した経験を持っているから分かるはずだ、といった思考が働いていたことが考えられる。(交流センターの活動でトーンチャイム教室が開かれていたり、音楽発表会やクラブ活動などで児童と一緒に演奏したりと、高齢者は全員がトーンチャイムのことを認知している。)つまりこれは、高齢者のことを踏まえ、「認め合う」思考が元になり、さらに教師の姿から新たな視点を学び、実際に行動したと言う「高め合う」視点であるといえる。

交流センターのスタッフとの話

高齢者の方は、子どもたちが、おじいちゃんおばあちゃんも分かる言葉で伝えようとしてくれたのが、とっても嬉しかったんだって。

体育の授業で、ダンスの振り付けを教えている時に、先生と子ども達で考えていた「ベル」を鳴らすという動作の時、もっと分かりやすいように「トーンチャイムみたいに動かすんですよ」と言っていた。

トーンチャイムなら、おじいさんおばあさんも知っているから、それを分かって、子どもたちなりに工夫して伝えようとしていたんだと思う。すごいと思う。

(2019/12/19 フィールドノートより)

4-3. 2学期の実態調査

この交流授業③の授業の前後でとったアンケートからは、4月や7月と比較しても、数値に大きな変化は見えにくい(表6, 7)。しかしながら、先述したフィールドノートや授業実践からは、高齢者に対する配慮が出来るようになったり、高齢者の姿を通して自分の行動を見直したりといった、児童の姿があったことを示している。つまり、数値では測りえない、児童の言動の質的な変化があったと考えることが出来るだろう。

表6 交流授業③事前調査の結果(アンケートの一部を記載)

項目	1 あてはまる	2 どちらかというにあてはまる	3 どちらかというにあてはまらない	4 あてはまらない	無回答	合計 74名
1 交流センターのおじいさん・おばあさんと交流するのは好きである。	85%	12%	3%	0%	0%	100%
5 これから始まる「交流センター」との交流活動は楽しみである。	89%	8%	3%	0%	0%	100%

表7 交流授業③事後調査の結果（アンケートの一部を記載）

項目	1 あてはまる	2 どちらかというにあてはまる	3 どちらかというにあてはまらない	4 あてはまらない	無回答	合計 76名
1 交流センターのおじいさん・おばあさんと交流するのは好きである。	91%	6%	3%	0%	0%	100%
5 これから始まる「交流センター」との交流活動は楽しみである。	86%	9%	4%	1%	0%	100%

このような背景には、交流活動を通じた児童と高齢者の関係性の変化があるのではないかと考える。交流授業①の感想では、ほとんどの児童が高齢者のことを「交流センターの方」「おじいちゃんやおばあちゃん」と記述していたが、交流授業②の感想では約半数の児童が「〇〇さん・〇〇ちゃん（あだ名）」と記述していた。児童にとって高齢者は身近な存在になってきており、「交流センターの方」という単なる集団の中の一人ではなく、特徴や個性を持った個人として認識するようになったのである。これは、古藤の主張する「単に『認め合う状況』ではなく、『豊かな生存関係を創り出していく営為』」（同、p. 58）のプロセスと言えるだろう。



図7 交流活動③の授業風景



高齢者から児童に対するお礼状

さらに、このような関係性の変化は高齢者にも見ることができる。下のフィールドノートが示しているように、高齢者は、自ら児童たちにお礼を伝えたいという意思を持つようになる。

交流後の関係の変化

朝学校へ行くと、学級担任の先生が「先生（筆者）、昨日、交流センターのみなさんが、子どもたちにお礼の手紙を書いて持ってきてくれたんですよ。」と言って、嬉しそうに教室の入り口に貼ってあるお礼状を見せてくれた。筆者が詳細を尋ねると、高齢者の方が4年生のそれぞれの授業に感動し、「何かお礼をしたい」とセンターのスタッフに要望があり、グループに分かれて手紙を書いてくれたそうだ。昨年も同様に交流授業を行った教師もいたが、手紙をくれたのは今年が初めてだと言っていたそうだ。

（2019/12/13 フィールドノートより）

っていた。(図4) これも、共生の「豊かな生存関係を創り出していく営為」(古藤, 2014, p. 58) だと言える。

このように、単なる交流活動にとどまらず、交流活動に意義を持たせ互いの目的をもって関わり合う中で、児童と高齢者が相互に「他者」に対する思考が高まってきた。本稿では高齢者と児童との関係において「他者」に対する思考を検証したが、今後は児童同士にも広まるよう検討をしていく必要がある。

5. 結果と考察

本研究は、森田・野平(2008)の地域連携論の展開をもとに、従来の地域連携論を再考し、これまでの地域連携の課題として、実践の検証がほとんど行われていないことを指摘した。その背景には「手段の目的化」(広田, 2006)があると仮説を立て、広田の主張をもとに、地域連携の中に共生が無ければ、相互の連携が成り立っているとは言い難いとの考察から、地域連携の意義の一つに「共生」を設定し、具体的な視点を検討した。そのうえで、共生を目指す手段の一つとして、地域連携を活用した教育実践を行うこととした。すなわち、志水(2014)が提示した3つの視点「認め合う」「助け合う」「高め合う」をもとに、A小学校において共生の思考を踏まえた授業づくりや指導を行い、そのプロセスを記述・検証した。その結果、児童たちが共生的な思考を持ち、他者に対する思考や行動が質的に変化してきていることを一定程度示すことができた。特に、交流活動を重ねる中で、共生の「豊かな生存関係を創り出していく営為」(古藤, 2014, p. 58)が高齢者と児童の相互に、より明確に表れるようになった。ここから、共生に必要な思考や視点を児童に持たせるきっかけとして、地域連携の意義も見出すことができたと言える。

地域連携の中では、多様な他者がいることが前提である。ここでは、高齢者と児童との関わりを主に示しているが、その背景には、教員や交流センターの職員を含め、多くの人々が関わっている。つまり、地域連携は共生を目指す上で、一つの手段として意義あるものだと主張できる。共生をプロセスとして捉えることで、児童たちの行動や言動の側面に、共生的な思考を読み取ったり、指導したりといった、アプローチが可能であることを明らかにした。

しかし、共生は簡単に「達成」できるものではないと考える。飯田ら(2017)の主張するフォアキャストの視点に立てば、常に共生はプロセスであるとして、不断の評価や指導を行っていく必要がある。また、本研究においても、児童の変化を記述しているが、それらは部分的・暫定的なものであることを忘れてはならない。

したがって、日常的な関わりの中にこそ、共生の視点からのアプローチが必要であると考える。本研究は、児童と高齢者が日常的に関わるA小学校だったからこそ、他者に対する思考をその二者に焦点化しているが、児童が日常的に関わるのは、児童同士が最も多い。つまり、地域連携を活用して共生的思考の育成を目指す可能性を見出させたことから、今後は、日常的な学級内の児童同士の関わりや、学校における児童同士の関わりにも共生的思考を目指した検討ができると考える。これは、今後の課題として、取り組んでいきたい。

引用・参考文献

- 飯田浩之・桜井淳平・津多成輔・坂口真康・高橋智子・新井雅・江角周子・小山田建太, 2017, 『「共生」を実現する教育の実証的検証: 「生徒調査の結果より」』筑波大学共生教育学(教育社会学)研究室。

- 内平隆之・中塚雅也・加古敏之, 2009, 「地域連携活動における意識ギャップと評価手法に関する一考察」『農林業問題研究』第174号, pp. 58-63.
- 河森正人・栗本英世・志水宏吉, 2017, 「共生学は何をめざすか」『共生学ジャーナル』第1号, pp. 1-12.
- 倉原宗孝, 2001, 「子どもたちの体験的・持続的まちづくり活動の意義と評価: 札幌市手稲区における「こどもまちかど解決隊」の5年間を通して」『日本建築学会技術報告書』7巻, 12号, pp. 199-204.
- 小出良幸・鈴木健太郎, 2018, 「大学の小学校教職課程における地域連携のマネジメントへの取り組み」『札幌学院大学総合研究所紀要』第5巻, pp. 41-52.
- 古藤泰弘, 2014, 「共生教育の出番」『共生への学び: 先生を応援する教育の最新事情』星槎大学教員免許状更新講習センター, ダイヤモンド社, pp. 53-60.
- 志水宏吉, 2014, 「未来共生学の構築に向けて」『未来共生学』第1号, 大阪大学, pp. 27-50.
- 高橋綾・本間直樹, 2018, 『こどものてつがく』大阪大学出版会。
- 中央教育審議会, 1996, 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm, 2019/12/09 最終閲覧。
- 中央教育審議会, 2012, 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm, 2019/05/10 最終閲覧。
- 中央教育審議会, 2015, 「初等中等教育分科会(第100回)配布資料 資料1(1. 2030年の社会と子供たちの未来)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364310.htm, 2019/12/6 最終閲覧。
- 中央教育審議会, 2015, 「教育課程企画特別会 論点整理」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf, 2020/1/19 最終閲覧。
- 辻喜彦・出口近士・吉武哲信, 2007, 「小学校の総合学習時間を活用したデザイン教育とまちづくりの連携の可能性に関する考察—宮崎県日向市立富高小学校における「日向市活性化塾」を題材として—」『日本都市計画学会 都市計画論文集』No. 42 - 3, pp. 199-204.
- 平田オリザ, 2012, 『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』講談社。
- 広田照幸, 2001, 「学校は家庭・地域と連携できるのか」『教育展望』4月号, 教育調査研究所 pp. 40-47.
- 広田照幸, 2006, 『教育不信と教育依存の時代』紀伊國屋書店。
- 福留 和彦・武谷 嘉之, 2017, 『共生社会論の展開』晃洋書房。
- 森田誠・野平慎二, 2008, 学校・家庭・地域社会の連携に関する考察—義務教育の公共性という観点から—『人間発達科学部紀要』第3巻第1号, pp. 25-38.
- 文部科学省, 1988, 「我が国の文教施策」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad198801/hpad198801_1_001.html,

2019/0615 最終閲覧。

文部科学省, 2005, 「学校運営協議会設置の手引き」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/__icsFiles/afiel_dfile/2019/10/08/1361007_001_1.pdf, 2019/11/24 最終閲覧。

文部科学省, 2016, 「地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/1370496.htm, 2019/05/10 最終閲覧。

User Local, AI テキストマイニング, <https://textmining.userlocal.jp/>, 2020/01/20 最終閲覧。

謝辞

本論文の作成にあたり, 指導教員として終始丁寧なご指導をいただいた, 愛媛大学大学院教育実践高度化専攻の准教授尾川満宏先生, 特命教授高橋葉子先生をはじめ, 愛媛大学教職大学院の先生方に, 深謝の意を表します。

本研究を実施するにあたり, ご多用の中にも関わらず, 柔軟な対応の上に多くのご協力をいただいた A 小学校の先生方, 児童のみなさん, 社会福祉協議会の皆様, A 地区交流センターの高齢者・協力会員・サポーター・ボランティアの皆様に, 心よりお礼申し上げます。本当にありがとうございました。