

地域人材と連携した高齢者の暮らしをみつめる協働的探究学習

—第5学年「どう生きるか」の「暮らし」の実践—

Collaborative inquiry learning to explore the lives of the elderly with local resources

— Practicing the area of inquiry “Lives” by 5th grade elementary school students —

干場康平¹, 今村光章²

HOSHIBA Kouhei¹, IMAMURA Mitsuyuki²

[キーワード Keyword]	「どう生きるか」 切実な学び フィールドワーク 地域人材 協働的探究学習
[所属 Institution]	¹ 岐阜大学教育学部附属小中学校 (Gifu University Faculty of Education Affiliated Compulsory School System (Elementary-Junior High)), ² 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract] 本稿の目的は、岐阜大学教育学部附属小中学校「どう生きるか」の第5学年「暮らし」（探究領域）の実践について報告することである。第5学年の児童が、「高齢者の暮らし」に興味・関心をもち、地域の高齢者と継続的に関わっていく過程を紹介する。関わり続ける中で次第に心を許した高齢者の「つらい」「さみしい」という声を聞き、児童は自分たちにできることはないかという「切実な思い」をもって、高齢者のニーズに応じたプロジェクトを起し実行する。本稿では、高齢者の認知症や障害等の様々な事実と真正面から向き合う中で、高齢者の暮らしを少しでも幸せにするお手伝いがしたいと願い、主体的・協働的に探究していく児童の姿を描く。そして探究学習における児童の思考過程や、活動の様子を具体的に示しながら、学習者が「切実に学ぶ」ための「児童の問いを大事にしたフィールドワーク」と「学びの対象との継続的な関わり」について、探究がより本質的になるための「地域人材との協働的探究学習」について考察し、効果をまとめた。筆者らと同じように悩みながらも目の前の子供達と共に探究学習を行う教員に、探究学習の有効なあり方の一つとして提案したい。

1. はじめに～2022年度の実践を通して～

岐阜大学教育学部附属小中学校は、文部科学省指定の研究開発学校として2023年度に3年次を迎えた。その研究開発の中核である新領域「どう生きるか」の目標は次のように位置付けられている。

実生活や実社会の課題を自分ごととして解決する過程において、自己の在り方や生き方についての考えを深め、個人の体験や経験、客観的な情報や科学的根拠、道徳的諸価値を基に、主体的・協働的にジレンマやエラーを乗り越え納得解や最適解を導いていくことを通して、自己実現に向かうための資質・能力を育成する。

この目標にある「実生活や実社会を自分ごととして解決する過程」の実現には、「切実な学び」は重要で外せない。鹿毛雅治 (2019) は「切実な学びは、学ぶ対象と『自分』との接点が見いださなければ生じない。『切実な学び』は一人ひとりが心の内にもつ『こだわり』(対象と自己とのつながり)によって支えられているのである」と述べている。つまり、いくら教師が学習者に自分ごとになって学ぼうと呼びかけても、学習者自身に学びの対象との接点が少なく、こだわりがもてなければ、学習者は、自分ごとにはなれないのである。

自分ごとにならなければ、ジレンマやエラーを自覚し、それを心底乗り越えようと思う可能性も低くなる。要は、「切実な学び」とならなければ、どう生きるかの目標に達する学習には到底いかない。

筆者 (以下、筆者は第一著者の干場を指す) は、2023年度「暮らし (探究領域)」を学習する第5学年の児童を担当している (2022年度から持ち上がりで担当)。この児童は2022年度、「動物 (探究領域)」の学習を行った。「動物」では、1学年上級生から引き継いだ飼育動物を学びの対象とした。児童は飼育当番として継続的に動物と関わり続ける中で、動物に対して愛着をもっていった。そして、次第に動物たちが元気で幸せに過ごすことができるようにしたいという願いをもつ。その願いが飼育環境や動物との関わり方に関する問題や課題に対して「切実な思い」で解決しようと、自分ごとになって学んでいく動機となった。

「切実な学び」だからこそ、児童は解決過程の中でジレンマやエラーを強く実感していく。探究が進展していくと、これまでは自力で歩めた活動内容が高度化していくことになる。そして、児童は、その高度化していく活動において、これまで習得したことがない知識及び技能を必要とする。

第4学年の「動物」では、学習開始の4月から、飼育をしている児童と関わる研究がしたいと願う岐阜農林高等学校生物科学科の教諭や生徒がすでにアドバイザーとして関わってくださった。高校教諭と生徒から、児童は本校の教諭や児童同士のつながりの中だけでは気付けなかった動物に関する科学的な知見を学ぶことや、協働的に考えて議論する機会をもつことができた。

このような恵まれた学習環境によって、児童は問題や課題について飼育動物の本質に関わって考え、判断し行動することで、ジレンマやエラーを乗り越えていく学習経験ができた。つまり広くみて「どう生きるか」の学びが実現できたといえるのではないかと考える。

このように、2022年度の「動物」は、①「飼育動物」が既に学びの対象として定まっていたことや、②飼育活動という学びの対象と継続して関わる必然的な環境があったこと、③児童の探究に協働しようとしてくれる専門家の方の存在があったことの3点が、児童が切実に学び、より本質的に探究していったことと因果関係にあるのではと推察される。

児童が「切実な学び」となっていた要因
○学びの対象が定まっていたこと ○継続的に学びの対象と関わる機会があったこと
児童の「より本質的な探究」を実現した要因
○地域人材が積極的に協働的探究学習に関わってくれたこと

図1【児童が「切実な学び」、「より本質的な探究」となった要因】

しかし、2023年度の探究領域「暮らし」は、前年度の「動物」のように恵まれた学習環境とはいえない。なぜなら、「暮らし」という言葉が、抽象的で広範囲となっていて、既定の学びの対象が存在しないからである。具体的に言い換えれば、学びの対象と継続的に関わる環境や、科学的な知見を伝えてくれたり協働的に考えてくれたりする人材がいなくて出発点だということである。このように探究領域「暮らし」の特徴を分析した結果、「どう生きるか」の学習を通して自己実現に向かうための資質・能力を効果的に育成するためには、児童の「切実な学び」となる、より本質的な探究を実現していくための教師の足場かけが鍵を握ることを実感した。

2. 研究仮説

前述した反省と見通しを踏まえて、2023年度担当する第5学年「暮らし」の実践においては、次のような研究仮説を立て検証していくこととした。

〈研究仮説1〉

児童が自ら学びの対象を定め、継続的に関わる環境をもつことができれば、探究学習は児童にとってより「切実な学び」となる。

〈研究仮説2〉

児童と協働的に探究学習を進めてくれる地域人材とのつながりがあると、児童はより本質的に探究していく。

図2【2022年度の実践を基に、2023年度立てた研究仮説】

3. 研究仮説1を基にした具体的方途と児童の実際

2023年度4月、第5学年の「どう生きるか」がスタートした。筆者は、研究仮説1を基に、まずは児童にとって、探究領域「暮らし」が「切実な学び」となっていくことを目指した。

〈研究仮説1〉

児童が自ら学びの対象を定め、継続的に関わる環境をもつことができれば、探究学習は児童にとってより「切実な学び」となる。

鹿毛雅治(2019)が述べた「切実な学び」の概念と、「OECD Education 2030」にある「エージェンシー」の定義を基に、児童が学びの主体者となって、自ら学びの対象を決定していくことは、児童が学びに対して意味や意義をもつことにつながると考えた。そこで、児童の知的な興味・関心から生まれた問いを大事に、その問いを解決しながらフィールドワークに出て、そこに暮らす人と出会い、学びの対象を児童自ら決定していくことを方途とした。4月の「暮らし」の学習スタート時に、筆者は「みんなにとって『暮らし』ってどんなイメージですか」と問うた。それは、児童に知的な興味・関心を抱かせ、そこから主体的な問いが生まれることを意図したためである。

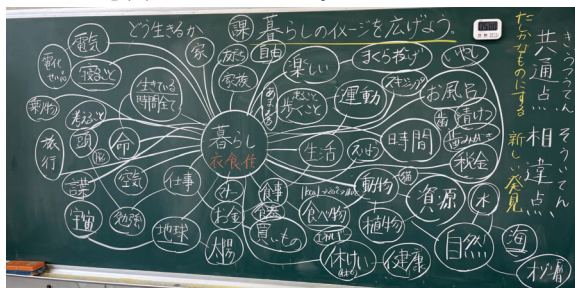


図3【学習スタート時の児童の暮らしに対するイメージ(板書)】

児童は、「生活＝(イコール)暮らしなのだと思う」や「寝ること」、または「食べること」や「遊ぶこと」など、暮らしのイメージを広げていった。次第に「家で毎日やる枕投げが僕の暮らしです」や「ゲームをしているときに暮らしの幸せかも」と自分の暮らしの幸

せを語り始めた。互いに自分の暮らしの幸せを語り合う中で、「一人一人の自分が思う暮らしのイメージや幸せなところが違って面白かった」とまとまった。単位時間における学習活動の最後に「自分たち子供世代と大人（親）世代とでは、暮らしのイメージは違うのだろうか」と児童の中から問いが生まれたのである。そこで次に、授業参観で保護者にインタビューをして情報の収集を行うことにした。

児童は、4月の授業参観で「自分たち子供世代と大人（親）世代とでは、暮らしのイメージが違うのだろうか」という問いの解決のために保護者にインタビューを行った。インタビューを通して得た情報を学級全体で共有し、整理・分析の時間にまとめていくことにした。この時間の振り返りで児童は学級の仲間のように語った。

C1：今日はみんなでゲットした大人世代の情報と子供世代とを比べて、共通点・相違点で整理したんだけど、そこから私が見えてきたことは、自分たち子供の暮らしのイメージって、自分のことについてが多いけれど、親は自分のことよりも家族の幸せを願っていることが分かりました。このことから、子供と親は立場が違うから、暮らしのイメージが違うのかもしれないと思いました。

C2：そう思うと、子供、親まで見てきたから、次はおじいちゃんおばあちゃんの暮らしについて知ってみたい。立場がまた変わるから暮らしも違うかも。

※Cは、child（児童）のことである。（以下同様）

図4【保護者の暮らしに対するイメージについて振り返る場面】

このように、児童は「高齢者の暮らしとは」という新たな問いをもつことができた。しかし、学校に高齢者の方が来校する機会はめったにない。どのようにして情報の収集を行うべきか困る児童に、筆者は「おじいちゃんおばあちゃんに会って話を聞くために、学校の外に出てみませんか」と加納の町にフィールドワークに出る機会を促すことを試みた。すると児童は、「早く外に出て、高齢者に会って話を聞いてみたい」と話が盛り上がっていった。

実は、このとき筆者はフィールドワークに出る児童が自ら高齢者の方と出会い対話をする中で新たな問いが生まれることをねらっていた。岐阜市社会福祉協議会の児玉正貴子氏と杉山弘氏、地域包括センターの入学佳宏氏に相談をかけ、日中の高齢者が活動している場所を教えていただき、もし児童が出会った際は、対話の機会をいただけるようにと依頼した。そして児童が必ずどこかで高齢者と出会えるように配慮した。

2023年度初のフィールドワーク当日（5月）、校門を出てすぐに、筆者が児童に「右（北）か左（南）かどっちに進みますか」と問うと、多くの児童が「左（南）

に行きたい」とのことだったので、左（南）に進んだ。すると、児童の歩く道の横を、高齢者が運転する車が横切り、加納東公民館に入って行くのを見かけた。児童は、「あの車にいるおばあちゃんにインタビューしたい」と駆け出した。車を駐車した高齢者は、加納東公民館の中に入っていった。時間が経つと他にも多くの高齢者が公民館に入って行く。児童が中の様子を見ると、そこでは「高齢者いきいきサロン」という高齢者サークルの活動が行われていた。

その後、加納東自治会連合会長である川田政美氏のはからいにより、「高齢者いきいきサロン」の活動に参加させていただくことになった。児童は、高齢者と一緒に体操したり、歌ったりするなどして距離が近くなったところで、インタビューする機会を入学氏からいただいた。児童は、自分たちから生まれた問いを解決する活動だけあって、積極的に高齢者と関わり情報の収集を行った。



図5【公民館のいきいきサロンに通う高齢者の方にインタビュー】

フィールドワークの後、教室にて収集した情報を整理・分析する活動を行った。学級の仲間でも情報を共有し、整理・分析すると、児童の中で、「おじいちゃんおばあちゃんとはとても幸せだと言っていた」「体が年老いてきたけれど、今は好きなことに時間をいっぱい使えると言っていて、とても幸せそうだった」など高齢者もとても幸せな暮らしをしているのだとまとめはじめた。しかしそのとき、ある児童が次のように語った。

C3：ちょっと待って、私は高齢者の方はみんな幸せだとは思わない。確かに幸せな人もいるけれど。私のおじいちゃんは、去年までは、とても元気なおじいちゃんだったのだけれど、今年になってから急に体が不自由になって、「つらい」とか「苦しい」とか言っていて、前のおじいちゃんとは変わっちゃった。私から見て、今は幸せとはいえない。だから体の不自由な高齢者の方の暮らしは、（高齢者いきいきサ

ロンにいた方とは) また違うんじゃないかなと思います。

C4: 確かに、高齢者の暮らしをもっと知るためにも、体が不自由なおじいちゃんおばあちゃんに会って話を聞いてみたいです。

C5: 仲良くなった入学さんをお願いしたら、そういう高齢者の方とつないでもらえるのかなあ。お願いしたい。電話できるかなあ…。

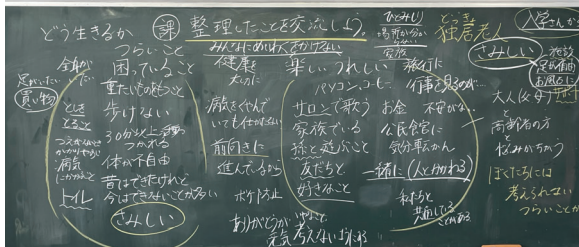


図6【高齢者いきいきサロンでの情報を整理・分析(記録と板書)】

筆者の指導のもと、ある児童が、「体の不自由な高齢者の暮らしとは?」という新たな問いを生み出した。そして、その問いの解決に向けて、フィールドワークで出会った入学氏に電話で連絡し、体の不自由な高齢者をつないでほしいとお願いをすることにした。入学氏からは、学校から歩いて12分ほどの場所にある高齢者施設「あっとほーむ城東・ファミリーケア城東」を紹介していただいた。紹介してもらった児童は、問いを解決するために高齢者施設へ学びに行くことを自分たちで決めた。

高齢者施設を訪問した児童は、そこで初めて施設にいる高齢者と話した。高齢者は、一人一人違った様子であった。話しかけても答えが返ってこない方や、自分の孫やひ孫ぐらいの子供たちがきてくれたと笑顔で話す方や、一緒に遊んだり話をしたりすることが嬉しくて、涙を流して喜ぶ方も見えた。児童は初め、一度会って話を聞いて問いを解決しようとしていた。しかし、悲しそうな様子の方や喜んでくれた方の表情が忘れられず、「また行きたい。もっと一緒に過ごしたい」と活動の振り返りで話す児童が多くいた。そこで次回も高齢者施設へフィールドワークに出かけることにした。

このように、4月から5月にかけて、筆者が児童の問いを大事にしながらフィールドワークを実施したことによって、児童は自らの問いを解決すべく、学びの対象を「自分」、「親」、「高齢者」と変えていった。そして最後は「高齢者」と定めたのだ。知的な興味・関心のまま歩み、自ら定めた学びの対象であるだけに、「もっと知りたい、もっと関わりたい」という願いが自然と湧き起こっていることが、児童が学習で話す振り

返りの内容や、楽しみにしている様子が分かる生活日記の記述などから伺うことができた。

次に筆者が研究仮説に基づき行った方途は、学びの対象が「高齢者」と定まった児童の学びに対して、学びの対象と継続的に関わる環境をつくり、児童にとって「暮らし」を探究することが「切実な学び」となっていくことを目指したものである。

研究仮説に基づく具体的な方途として、地域包括センターの入学氏に協力をいただき、児童が学校から歩いて通える距離で、かつ高齢者と継続的に関わるのが可能な施設がないかを探し、検討した。そこで通える距離にある高齢者施設あつとほーむ城東・ファミリーケア城東の所長宇野直之氏、岩田かおり氏に協力を仰ぎ、児童が高齢者と継続的に関わるができる環境をつくった。



図7【第5学年「暮らし」のフィールドワークマップ】

毎週水曜日に、高齢者と継続的に関わるができた児童は、高齢者の本音を聞きたいと仲良くなることを目指した。ときには一緒にあやとりをしたり、絵を描いたり、肩を揉んだり、また、施設職員の方と一緒にご自宅へ訪問して、施設までの道のりを一緒に散歩したりしながら会話を弾ませていった。

継続的に関わることを通して、児童と高齢者との距離は近くなり、お互いが毎週水曜日を楽しみにするようになった。次第に児童に心を許すようになった高齢者から、これまで「楽しいよ」「嬉しい」と話していた内容とは異なり、「つらい」「さみしい」という言葉が出てくるようになった。



図8【高齢者と折り紙をしながら会話を楽しむ様子】



図9【自宅から施設まで高齢者と散歩しながら話す様子】



図10【高齢者が児童に心を許し、自分のことを話している様子】

次の図11に示すのは、収集した内容を学級の仲間と共有し、整理・分析していたときの話し合いの場面（一部）である。

- C6：僕は、昨日〇〇さん（高齢者）と話をしていたのですけど、〇〇さんが「つらいときがある。」「さみしいことがたくさんある。」って話してくれて、僕はその言葉が今も頭から離れません。
- C7：私も同じで。私の場合は〇〇さんが「毎日つまらない」って言っていました。〇〇さんのことを思うと、一緒にいてとても悲しくなりました。
- （中略）
- C8：じゃあ。私たちがおじいちゃんおばあちゃんの幸せな時間を少しでもつくるお手伝いをしようよ。
- C9：うん。それ名言だ。おじいちゃんとおばあちゃんを僕たちで幸せにしようよ。

図11【整理・分析したことを共有し、新たな課題を設定した場面】

C6、C7で児童が話した内容から分かるように、高齢者と継続的に関わることを通して、前はおじいちゃん、おばあちゃんと呼んでいた児童は、高齢者の名前

で話すほど、心の距離が近くなっていったことが分かる。そして、継続して関わり、自分との接点が多くなってきたからこそ、高齢者の思いを他人事にはできず、自分のことのように共感している様子が伺える。さらに、C8、C9の児童の話した内容からは、高齢者の問題に対して自分たちにできることはないかと考えている様子がわかる。このことから、児童にとって「暮らし（探究領域）」が「切実な学び」になってきているといえる。

児童は、「おじいちゃんとおばあちゃんの幸せな時間をつくるお手伝いをしたい」と願い、プロジェクト活動を行うことにした。ちょうどその頃、第5学年の児童は、高山市久々野・一宮で宿泊研修を行った。児童は民宿の方をお父さんお母さんと呼び、実際の高山の暮らしを体験した。自分で川から魚を掴み取りし、その魚を捌いて焼いたり、山菜を摘み、その山菜を生かした押し寿司を作ったりして食事をとった。また民宿を経営している家族とも関わり一緒に藁で人形を作って遊びながら暮らしを間近で体験できた。夜には民宿のお父さんお母さんと囲炉裏のある部屋にて、「暮らし」について語り合った。民宿のお父さんとお母さんの生きがいが高山の自然と関わっていることに気づき、自分たちとは生きがいが違うことを学んだ。

宿泊研修から学校に戻った翌日、教室で宿泊研修の振り返りを行った。

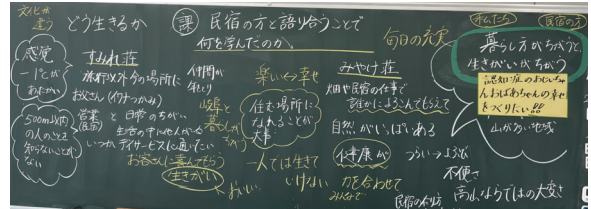


図12【宿泊研修での振り返り（板書）】

振り返りの後半、「暮らし方が違うと生きがいも違う」という学びを学級全体で共有することができた。その後の話し合いの様子（一部分）は次に示したようである。

- C10：暮らし方が違うと生きがいも違うっていうのは、暮らす場所関係なく、人それぞれ違うんじゃないのかなあ。
- C11：それは、僕も思っていて、あっとほ一むのおじいちゃんおばあちゃんたちも同じで、一人一人暮らし方が違うわけだから、好きなことも違うし、嬉しいことも違うから、それをもっと考えていったほうがよいと思いました。

図13【宿泊研修から学んだことを「暮らし」につなげた場面】

このC10、C11の児童が話したことを基に、学級全体で「高齢者一人一人のニーズに合ったプロジェクトを行えば、幸せな時間をつくるお手伝いができる」とい

う共通理解ができた。児童は、特定の相手を設定し、繰り返し関わることで、その相手が求めているニーズ(生きがい)を見つけて、高齢者のニーズに応じたプロジェクト活動を行うことにした。

4. 研究仮説1に基づく考察

以下では、研究仮説1に基づいて実践してきた二つの具体的方途について、児童の実際から考察する。次に示すのは、その具体的方途を整理したものである。

研究仮説1に基づく、具体的方途
<p>① 児童の知的な興味・関心から生まれた問いを大事に、その問いを解決しながらフィールドワークに出て、そこに暮らす人と出会い、学びの対象を児童自ら決定していく環境をつくる</p> <p>→児童自らが問いをもち、その解決に向けて様々な他者と対話することを通して、新たな問いを生み出した。児童は、自分(教室)から親(授業参観)、高齢者(加納東地区)の暮らしへと興味・関心を抱き校外へ出たいと願う。そこで、フィールドワークで児童が高齢者と出会い対話できる環境をつくるために、岐阜市社会福祉協議会、地域包括センター入学氏に協力いただき活動場所、時間帯を検討して環境をつくった。</p>
<p>② 学びの対象が定まった児童の学びに対して、学びの対象と継続的に関わる環境をつくる</p> <p>→学びの対象を高齢者と定め、探究を進めていく児童に対して、高齢者と継続的に関わるのがポイントだと考える筆者は、地域包括センター入学氏と協働して、学校から頻繁に通える距離にいる高齢者と継続的に関わるができる環境づくりを行った。そこで高齢者施設所長の宇野氏、岩田氏とつながり、児童の探究学習の拠点として、毎週水曜日に歩いて高齢者施設へ通うことができるようにした。</p>

(1) 方途①についての考察

研究仮説1に基づく具体的な方途①について、次のように考察した。

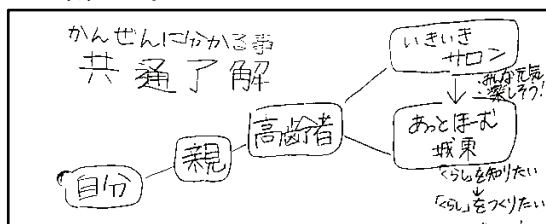


図14【A児のポートフォリオの一部】

図14に示したのは、A児のポートフォリオの一部分

である。ここから分かることは、児童が自分のこれまでの学びがストーリーとしてつながっていて、あっとほむ城東の施設にいる高齢者の暮らしを知りたい、暮らしをつくりたいとなっていることである。

このことから、児童には、自らの問いを解決する目的があったため、フィールドワークで出会う人に意味を感じて対話することができていたといえる。それがまた新たな問いをもち、「暮らし」の本質を極めようとする知的な営みが生まれるきっかけとなったと考えることができる。

(2) 方途②についての考察

研究仮説1に基づく具体的な方途②について、次のように考察した。

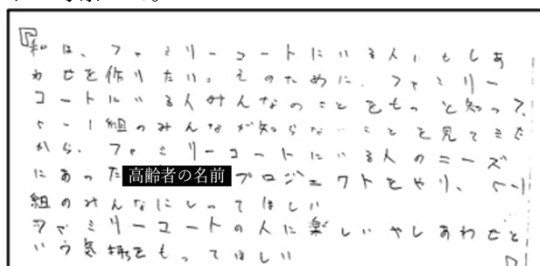


図15【B児のポートフォリオの一部】

図15は、B児のポートフォリオに記述した内容である。この内容を以下に示す。

私は、ファミリーコートにいる人にも幸せを作りたい。そのために、ファミリーコートにいる人みんなのことをもっと知って、5-1のみんなが知らないことを見てきたから、ファミリーコートにいる人のニーズにあったCさん(高齢者の名前)のためのプロジェクトをやり、5-1のみんなに知ってほしい。ファミリーコートの人に楽しいやしあわせという気持ちをもってほしい。

B児は、あっとほむ城東(デイ)で出会ったCさんと出会い仲良くなる中で、Cさんがファミリーコート城東(宿泊)に住んでいることを知った。それからファミリーコート城東で一緒に過ごすことが多くなり、そこでの暮らしをみつめていった。心を許してくれたCさんに脳梗塞で倒れてから不自由な暮らしをしている事実を教えてもらうと、他人事でいられなくなった。そして自分にできることはないかとも思った(本人へのインタビューより)。次第にCさんのファミリーコートでの暮らしをみんなに知ってほしい。そして何より、ファミリーコートにいるCさんを幸せにしたいという思いが強くなっていった思考過程が伺える。

要するに、児童が学びの対象と継続的に関わるができる環境をつくることで、児童が学びの対象に対して他人事とは思えず自分のことのように寄り添うきっかけをもち、学びが切実なものになっていくと考えることができる。

5. 研究仮説2を基にした具体的方途と児童の実際

児童は、施設にいる特定の高齢者を相手に設定し、継続的に関わることを通して、相手が何を求めているのかを探るところから学習を始めることにした。しかし、いざ目的をもって高齢者の方と関わると、以前とは違って難しい問題が出てきた。例えば、声をかけても反応がない高齢者、先週はお肉を食べるのが好きと言っていたが、今週は食べることは好きじゃないと言う高齢者もいる。片方の腕がない高齢者にどのように声をかけたらよいかかわからないなど施設にいる高齢者は多種多様で、一人の暮らし方の違いが想定以上に増えてきたのだ。児童は「一体どのように関わればよいのだろうか」という難しい問題に直面したのである。まさに高齢福祉に関わる高度な知識及び技能の習得が必要になった。

ここで、筆者はこの問題を解決していく過程において、次に示す研究仮説2

〈研究仮説2〉

児童と協働的に探究学習を進めてくれる地域人材とのつながりがあると、児童はより本質的に探究していく。

を基にした教師の足場かけが、児童の探究をより本質的に導くことを可能にすると考えた。

筆者は、児童の探究活動に協力していただいている地域包括センターの入学氏、高齢者施設の所長である宇野氏、岩田氏らの3者と年間指導計画、単元シート、児童のポートフォリオ、学習の様子が分かる動画を持ち寄り、定期的な情報を共有する場を設けた。そして、3者が児童の探究に何ができるかを問いながら考え・議論していくようにした。

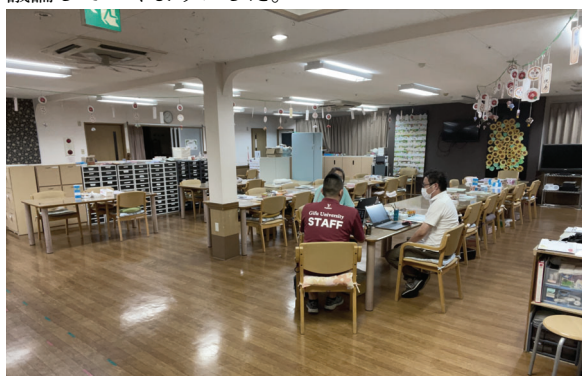


図16【定期的に行う打合せの様子（場所：あっとほーむ城東）】

児童が特定の高齢者の相手を設定して関わり始めたときの打合せでは、筆者から入学氏、宇野氏、岩田氏へ、研究仮説2に基づき、①児童が求めた場合に限り、高齢福祉に関わる高度な知識及び技能について教える

こと（教える内容は児童が求める程度に留める）と、②高齢者の暮らしをよりよくしていこうとする同志として、児童と協働的に探究していく構えでいていただきたいと提案した。

この提案を受けて、3者はそれぞれ意見を述べてくれた。岩田氏は、「実は、自分たち職員が教えられるときがあるんです。子供たちのさりげない行動や質問に、ハッとさせられることが多く、自分たちのあり方を見直す場面があって一緒に学ばせてもらっている感覚なので大丈夫そうです」と意見を述べた。宇野氏からは「まずは、子供たちのやってみたいを一緒に実現したいというのがある。認知症のDさん（高齢者の名前）は、人の名前を覚えられないのに、E児（児童名）のことは、顔を見ただけで名前を呼び、先週の続きができる。だから自分が今まで思っていた概念が覆されている感じがして、自分も一緒にできて嬉しいと思っています」と意見をいただいた。そして入学氏は「私たち福祉に携わる者自身が改めて本質を考えるきっかけをもらっています。一緒に子供たちと取り組んでいきたい」と話した。3者とも筆者の提案に賛同していただけた。

それから数日後、教室で話し合いをしていた場面で、ある児童が「認知症のことについて知らないで、高齢者のニーズに合ったプロジェクトができない。もっと認知症について知りたい」という思いを語った。その日の放課後、F児を含む二人の児童が下校中に、偶然自転車に乗って地域の高齢者を見守る入学氏に出会った。そこでF児から「教室に来て、認知症のことを教えてほしい」とお願いをしたのだ。その後、入学氏から筆者に連絡が入り、児童の思考過程を共有し、次の週の「どう生きるか」の時間に、教室に来て「認知症について学ぶ会」を開催していただくことになった。

次の日、F児は学級の仲間に、昨日約束を取り付けてきたことを共有し、その日までに自分で調べられるところは勉強して、会に備えようと誓った。当日は、入学氏と児童で、施設の高齢者の様子を想起しながら認知症について勉強会を行った。そして、入学氏の取り計らいにより、児童は厚生労働省認可の認知症サポーター（認知症に関わるある程度の知識を習得し、認知症の方との関わり方の講習を受けたという証明）の資格を得たのである。児童は、認知症のことを少しでも知れたことで、より本質的に高齢者と向き合うことができた。次にその事例を挙げる。

～事例1：高齢者Gさんと関わるH児の営み～

片方の腕がない高齢者Gさんに関わるH児は、Gさんのために何かしたい気持ちが高まってきているものの、Gさんに話しかけても返答がないことに難しさを感じていた。「Gさんは、どんなことが楽しいのかなあ」という問いが解決できないままだった。しかし、「認知症の方は、自分の言葉にするまでに時間がかかるから、そのときは、ゆっくり待ってあげるとよい」という高度な知識及び技能を習得したH児は、習得したことを活用しようと、Gさんに話しかけた後、返答をすぐに求めるのではなく、Gさんの顔に耳を近づけてずっと待つことにした。するとGさんは、自分の名前や好きな色、自分が困っていること、自分が今やってみようことなどを話してくれるようになった。H児は、その話に耳を傾け時間をかけて、Gさんのニーズを探っていた。



図17【高齢者Gさんに耳を傾け寄り添うH児の様子】

H児は、Gさんの「最近は運動ができなくなった。腕がなくて、ボールが投げられなくなった。ボールをとばしたい」という願いを聞き、そのニーズに応えたいと切に願い「ボールとばしプロジェクト」を立ち上げて活動することになった。

H児は、あっとほーむ城東に行った際、自発的に宇野氏に声をかけ、Gさんにボールをとばせるようにするための方法を相談した。宇野氏からは、これまでの知見を生かした見方や考え方で、Gさんには握力がないため、ボールが握れないこと、補助しながらであれば引っ張ることはできると意見をもらった。宇野氏はその後もH児と協働的に、Gさんがボールをとばせる方法について考えた。H児は教室に戻ると、直ぐに考えてきたことを基に、ボールとばしの器具を試作して、ボールをとばしてみた。そして、腕の力がないGさんのために、引っ張ってボールをとばせる筒状の器具を完成させた。

H児は、あっとほーむ城東にて、ボールとばしプロ

ジェクトを実行した。その際は、協働的にプロジェクトに関わってくれた宇野氏もGさんの補助役として参加した。見事Gさんは紐を引っ張ってボールをとばすことができた。その後、時間が経ってからGさんは「ありがとう」とH児に伝えた。H児は、嬉しそうな表情を浮かべた。



図18【筒状の器具を試作しているH児の様子】

～事例2：高齢者Kさんと関わるI児とJ児の営み～

I児とJ児は、脳梗塞で倒れてからファミリーコート城東(宿泊)で暮らしている高齢者Kさんと出会い継続的に関わってきた。Kさんは、二人が自分のところに来てくれることが嬉しくて、前日の夜になると、自分の話したいことをまとめて準備しているほどであった。そんなKさんは、児童に心を許し、自分がどのような状態であり、何が辛いのかを話してくれた。Kさんのことが大好きな児童は、自分に何ができるのだろうか切実に思うからこそ、脳梗塞のことを知らない自分に何ができるのか不安になってきた。

そこで児童は筆者に「Kさんは、脳梗塞になってから辛いことが多くなったんだって。先生、入学さんに脳梗塞について教えてもらってKさんにとってベストな関わり方を一緒に考えたいです。入学さんに連絡を取ってほしい」と願いを伝えてきた。早速、入学氏に連絡を取り、次の「どう生きるか」の学習の時間に来ていただくことになった。常に「どう生きるか」の時間の教室状況は、一人一人が特定の相手のニーズに応じたプロジェクトの準備をしているため、それぞれが個別や協働を選択して活動をしている。その中で、入学氏と二人の児童(I児とJ児)は、Kさんに行うプロジェクトは何がベストなのかを協働的に考え・議論した。

この時間を通して、高齢者Kさんのために、物作りが大好きなKさんにあったぬいぐるみ作りを児童二人が補助をしながら一緒に作り上げることになった。また、ぬいぐるみに使う道具や材料の材質、どこに置くのかまでも具体的に考えてプロジェクトを計画した。



図19【高齢者Kさんのためにできることを考え・議論する入学氏と児童二人】

当日は、宇野氏、岩田氏にも協力していただき、プロジェクト活動を実行することができた。その日は、Kさんの娘さんも来訪されていて、一緒に時間を過ごした。Kさんの嬉しそうな表情や声の様子に、娘さんからも「母がこんなに楽しそうにしているのを久しぶりに見ることができました。ありがとう」と感謝の言葉ももらった。I児とJ児は、プロジェクトの目的である高齢者Kさんに幸せな時間をつくるお手伝いができたと自信をもって振り返ることができた。



図20【完成したぬいぐるみ持つ高齢者Kさんと一緒に記念撮影】

ここまで具体的な児童のプロジェクト活動について述べてきた。しかしそれは一部分に過ぎない。児童のプロジェクト活動は、多岐にわたって実行されたのである。プロジェクト活動で共通している認識は、「特定の相手を設定して関わり続ける中で、相手のニーズを探り、そのニーズに合ったプロジェクトを行う」ということである。児童は、継続的に特定の相手と関わることを通して、試行錯誤しながらプロジェクトを進めていった。そして、「相手のニーズに応じたプロジェクトを行うことで、暮らしの中に幸せな時間をつくるお手伝いできた」という実感をもつことができた。

6. 研究仮説2に基づく考察

以下では、研究仮説2に基づいて行ってきた具体的な方途について、先ほど述べた児童（H児、I児、J児）の実際から考察していきたい。次に示すのは、その具体的な方途を整理したものである。

研究仮説2に基づく、具体的方途
学びの対象に関わる専門家の方と児童が協働的な探究学習を進めていくことができるように環境をつくる。

→高齢福祉に従事し活躍されている入学氏、宇野氏、岩田氏に次のようなことをお願いして、協働的探究学習を行う上での共通認識とした。

- 児童が求めた場合に限り、高齢福祉に関わる高度な知識及び技能について教えること。(教える内容は児童が求める程度に留める)
- 高齢者の暮らしをよりよくしていこうとする同志として、児童と協働的に探究していく構えでいること。

上記に示した研究仮説2に基づき行った具体的方途について、次のように考察した。

研究仮説2の具体的な方途についての考察

～「高齢者Gさんと関わるH児の営み」から～

H児は、高齢者Gさんとのやりとりから、高齢福祉に関わる高度な知識及び技能の習得が必要となった。そのとき、入学氏が認知症について「教えて」くれたり、宇野氏がこれまでGさんと関わってきた経験をもとに「協働的」に考え・議論してくれた。そのことによって、H児は高齢者Gさんのことについて本質的に考え、Gさんの願いである「ボールをとばしたい」を実現する器具を開発し、Gさんの楽しい時間をつくることができた。

～「高齢者Kさんと関わるI児とJ児の営み」から～

I児とJ児は、高齢者Kさんが脳梗塞で倒れてから体が不自由になっていることが、生活を辛いと考える一つの問題であると知り、脳梗塞に関わる高度な知識及び技能の習得が必要となった。そのとき、入学氏がKさんの状況を踏まえて、脳梗塞について「教えて」くれたり、プロジェクトの実施に向けて「協働的」に考え・議論してくれたりした。そのことによって、I児とJ児は、Kさんの健康状態に合わせて、「一緒に物作りがしたい」という願いを実現するプロジェクトを実行することができた。

7. 総合的考察

2022年度の第4学年「動物（探究領域）」では、身近な飼育動物と継続的に関われる状況と、常に協働的に活動してくださる専門家が用意されているという恵まれた環境によって学びが構成されていた。だが、第5学年「暮らし」の実践においては、児童が探究していく環境をゼロからつくりあげていく必要があった。これは教師にとって、教科書を基に授業をしていく学びとは違い大変労力があることである。しかし、この実践を通して学んだことは、事前に用意されていない

状況からのスタートの方が、児童の「問い」を大切にした学びがつかれるということである。自分の問いで探究していくことができた児童は、ときには驚いた様子、ときには怒った様子、ときには悲しくてつらい様子、ときには嬉しくてたまらない様子など、目的や自分の感情に応じたさまざまな表情を見せてくれた。まさにいきいきと学ぶ児童の主体を目の当たりにすることができたのである。

この児童主体の探究を生み出したのは「児童の問いを大事にしたフィールドワーク」の実現である。このフィールドワークにおいて筆者は、児童がどこに行っても「高齢者の暮らし」の本質と向き合える場づくりが必要不可欠だと考えた。そこで、社会福祉協議会の杉山弘氏、地域包括センターの入学氏と空間（どこに誰がいるのか）と時間（いつ何をしているのか）を調整してフィールドワークの環境づくりを行った。その結果、児童は主体的な判断のもと、自分の足で校外に出て、高齢者の暮らしのリアルを知ることができた。また児童が、自分の知りたい情報を自分の目で、自分の手足で収集したことで、高齢者の暮らしについての自分の問いが解決し、また新たな問いが生まれることにもつながった。

加えて、児童が高齢者の暮らしに対して「切実な学び」となっていくためには「学びの対象との継続的な関わり」が必要である。そこで、入学氏とファミリーコート城東・ファミリーケア城東所長の宇野氏、あっとほーむ城東所長の岩田氏と共に、施設にいる高齢者と児童が、毎週一緒に遊んだり話したりするなど同じ時間を過ごすことができる環境を実現した。

その結果、児童は高齢者と互いに名前を呼び合い、楽しく過ごせる関係をつくることができた。高齢者は児童に心を許し、心を許した高齢者の「つらい」「さみしい」という声を、児童は自分ごととして受け止めて、何かできることはないかと強い思いをもつことができたのである。まさに児童が高齢者の暮らしについて「切実な学び」となっていったことがいえる。

高齢者について「切実な思い」をもった児童は、高齢者自身の問題を自分ごとと捉え、「おじいちゃんとおばあちゃんの幸せな時間をつくるお手伝いをしたい」と願いをもち、主体的にプロジェクト活動を立ち上げた。筆者は、児童がプロジェクト活動を通して、高齢者のニーズに応じた本質的な探究ができるようにと、地域人材（入学氏、宇野氏、岩田氏）に協力をいただき、児童が「地域人材との協働的探究学習」を行える環境づくりを行った。そのことにより、児童は答えの

ない問いに対しても入学氏、宇野氏、岩田氏と同志という立場で、共に力を合わせて協働的に解決に向かって議論し、行動を起こす時間をもつことができた。

その結果、児童だけでは知り得ることができなかった高度な知識及び技能を習得・活用・発揮することにつながり、答えのない問いに対して納得解や最適解を導き出す経験がたくさんできた。「地域人材との協働的探究学習」が成立したことで、児童は、これまででないほど活動に没頭し、夢中になっていった。その児童のいきいきと学び続ける姿を見たとき、教師としてこの上ない喜びを感じることができた。

ときとして、児童が求める学習内容に応じた地域人材の人数の確保が不可能な場合がある。児童数に対して地域人材の人数が足りず、複数の児童の求めるタイミングが重なったとき、協働的探究学習が成立することが難しい場面もあった。児童の学びに効果をもたらす人材数の確保が今後の課題である。

【引用文献・参考文献】

- ・白井俊（2020）「OECD Education2030プロジェクトが描く 教育の未来」、ミネルヴァ書房。
- ・鹿毛雅治（2007）「子どもの姿に学ぶ教師『学ぶ意欲』と『教育的瞬間』」、教育出版。
- ・干場康平・岩田尚之・大坪雅詩・柳沼良太（2022）新領域「どう生きる科」の構想と実践：岐阜大学教育学部附属小中学校の挑戦、岐阜大学教育学部研究報告。教育実践研究・教師教育研究 24, 161-170。

【謝辞】

地域包括センターの入学佳宏氏、高齢者施設あっとほーむ城東・ファミリーケア城東の所長である宇野直之氏、岩田かおり氏においては、高齢者の暮らしをみつめ、よりよい暮らしを創造する中で、いつも児童と寄り添い協働的に探究をしてくださった。児童にとって3者との関わりは、常に本質に目を向ける刺激的な学びとなり、探究を継続的に行えるきっかけをいただいた。この場で改めて感謝を述べたい。

こうした実践を見届け、お力添えいただいた丸山早苗統括校長、横山真一校長、岸貴彦教頭をはじめ、同僚の5年生職員、研究実践を気にかけて支援くださった岐阜大学益子典文教授にも謝意を表したい。

【備考】

- ・本論文は、第一著者の干場が主として執筆し、今村が加筆修正を加えたものである。
- ・本論文の写真については、掲載許可を得ている。