

総合的な学習（探究）の時間における校種間連携

——兵庫県宍粟市「たたらの里学園」における教育課程と教育実践から——

Collaboration among Elementary Schools and Secondary Schools in the Period for
Integrated Studies (Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study):
From the Curriculum and Educational Practice at “Tatara no Sato Gakuen” in
Shiso City, Hyogo

四方 利明・野崎 大輔
SHIKATA Toshiaki・NOZAKI Daisuke

I 問題の所在

総合的な学習（探究）の時間における校種間連携については、現行の2017年告示の中学校学習指導要領の「第4章 総合的な学習の時間」において、次のような記述がある。「全体計画および年間指導計画の作成に当たっては、…（中略）…小学校における総合的な学習の時間の取組を踏まえること」¹⁾。この記述は、前回の2008年告示の学習指導要領から登場したものであるが、『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』では次のように説明されている。「小学校における総合的な学習の時間の取組との連続性、高等学校等における取組への発展的な展開のためには、中学校段階でどのような学習を行い、どのような資質・能力の育成を目指すのか、小学校の全体計画や年間指導計画も踏まえて中学校の指導計画が作成されるよう、指導計画をはじめ生徒の学習状況等について、相互に連携を図ることが求められる」²⁾。そしてそのための「体制づくり」として、「中学校区単位で総合的な学習の時間の実施に関わる協議会を組織」することが例示されている³⁾。同様に、『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』においても中学校との連携を、『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』においても小学校や中学校との連携を、それぞれ図ることが求められている⁴⁾。

総合的な学習（探究）の時間における校種間連携に関する先行研究としては、小中学校の教員に対して実施した質問紙調査をもとに、総合的な学習の時間における小中連携によって「連続的・発

展的に学力を育むための手立てを検討した」、加藤智の研究がある⁵⁾。また、総合的な学習の時間における小中連携・一貫カリキュラムについて、現在取り組まれているものを紹介、検討したものや、今後のカリキュラムの構想や課題について考察したものがある⁶⁾。しかし、加藤が、「小中連携・接続に関する先行研究は数多くあるが、…（中略）…これらの研究のいずれも、総合的（な）学習（の時間）への言及はほとんどない」と指摘し⁷⁾、田代高章らが、総合的な学習の時間における小中連携・一貫カリキュラムについて、「各教科と比較しても、必ずしも十分に構想されているとはいえない」と指摘しているごとく⁸⁾、これまで十分な蓄積があるとはいえない状況にある。そこで本稿では、総合的な学習（探究）の時間における校種間連携について取り上げるが、先行研究で主に取組まれてきた小中連携カリキュラムの問題ではなく、小学校と中学校に加え高等学校との連携に着目するとともに、以下に述べる二つの視点から、連携のありようそのものについて考えてみたい。

第一に、総合的な学習（探究）の時間における校種間連携が、予定調和を回避し「他者」との出会いの可能性に開かれたものとなっているかどうかという視点である。

京都教育大学附属京都小中学校の中等部（小学校5年生～中学校1年生）において、「京都の魅力とこれからのまちづくり」をテーマに学年縦割りによる総合的な学習の時間の実践に取り組んだ國原信太郎は、その理由について、「発達段階の違いも含めてひとりひとりの個性がより際立ち、

相手の思いや考え方をお互いの立場を踏まえて捉えたり、考えたりできるからである」と述べている⁹⁾。他学年、とりわけこの実践の場合には小学校と中学校の学年が合同で学習活動に取り組むことで、子どもたちは自分の学年とは異なる他校種・他学年の子どもたちと、「他者」としてかかわることができる利点があるというのである。

この「他者」性が担保されることが、校種間連携においては重要であると考ええる。なぜなら、連携が「過剰」に計画され「他者」性が担保されなければ、子どもたちどうしが校種を超えてかかわるに先立ってそれぞれの役割を固定してしまい、子どもたちを管理してしまうことにもつながりかねず、そうなれば校種間連携が「アサイラム」に転化しかねないからである。アーヴィング・ゴッフマンによって広く知られるようになったアサイラムとは、「全制的施設」、すなわち、「多数の類似の境遇にある個々人が、一緒に、相当期間にわたって包括社会から遮断されて、閉鎖的で形式的に管理された日常生活を送る居住と仕事の場所」のことである¹⁰⁾。

一方で、校種間連携に「他者」性が担保されれば、他校種を自分が所属する校種からの「アジール」として機能させることができるだろう。アジールとは、「ドイツ語で『避難所』を意味」し、「監視・管理社会化が進む現代でも監視・管理の力が及びにくい残余として機能している」¹¹⁾。アジールを英訳したものがアサイラムであり、両者がもともとは同じことばであることに着目した東畑開人は、「『いる』を支え、庇護する空間」、すなわちアジールであるデイケアが、「『いる』を強制し、監視する空間」、すなわちアサイラムに転化しておそれを絶えず内包していることを指摘している¹²⁾。この指摘は、そのまま校種間連携にもあてはめて考えることができるだろう。すなわち、そもそも学校こそ、管理された閉鎖空間に子どもたちだけを囲い込むアサイラムにほかならず、そのような学校どうしを「過剰」な連携によってつなげることが、より強固なアサイラムを形成してしまう恐れもあるということである。そうであるならば、多様な「他者」と出会う余地が残され、他校種がアジールとなりうるような校種間連携が志

向されることが重要であろう。

また、総合的な学習（探究）の時間においては、学校を超えて地域や社会とつながり、多様な人々との多様ななかかわりが生まれ、当初の想定を超えた学びが展開されていくことがしばしば起こっている。しかし、現行の学習指導要領においては、学習活動に入る前の指導計画の作成段階で、「育成を目指す資質・能力」を明示化することが強調して求められており、総合的な学習（探究）の時間においてもその方向性が明確である。このことが以上のようなダイナミズムを削いでしまい、予定調和的な学習をこなすことになりかねないのではないかということが危惧される¹³⁾。

それゆえ、総合的な学習の時間における校種間連携においては、その連携によって生ずるかかわりに「他者」として出会う可能性が担保されているか、そしてそのようななかかわりによって生ずる学びが予定調和を超えていく余地が残されているかが、重要な視点であると考ええる。

第二に、総合的な学習（探究）の時間における校種間連携と地域とのかかわりという視点である。

中学校の学習指導要領の総合的な学習の時間の章において校種間連携についての記載があるのは、地域を題材とすることの多い総合的な学習の時間において、小学校と中学校とでしばしば内容に重複がみられるからであると考えられる。たとえば、小中一貫校まつのやま学園（十日町市立松之山小中学校）における地域を題材にした総合的な学習の時間の指導計画を作成した高澤康は、「中学校教諭として総合的な学習の時間を担当した際に、生徒が小学校時に何を学んできたか分からなかったこと」があり、「このままでは、小学校時に学習した内容を中学校で再度学習することもある」と述べている¹⁴⁾。また、地域を題材とする総合的な学習の時間について、先の田代らは次のように指摘している。「地域全体での子育て機能が求められる時代である。これまで、学校教育は、地域を手段化し、地域の方々を学校のために利用するという、一方的な優劣関係で教育活動を展開した傾向が無いかどうか反省する必要もある。学校における子どもたちの活動が、地域に対

しても対等な関係で、その成果を享有し合えるような活動が望まれる」¹⁵⁾。

しかし、先に述べたごとく、子どもたちが地域から学ぶに先立って、その内容の重複を避けるという調整がなされすぎてしまうと、あらかじめ整序された内容を予定調和的に学習することになりかねない。仮に内容に重複がみられるような計画であったとしても、その都度「他者」と出会いなおし予定調和を超えた学びが生成する余地が担保されていれば、実際に子どもたちが学ぶ内容は異なってくるのではないかと。また、子どもたちが学んだことを地域と共有すべきであるという指摘は重要であるが、校種間連携が地域とも連携して「過剰」に計画されてしまうと、校種間連携が地域ぐるみのアサイラムに転化しかねないことに留意が必要である。地域を題材にした校種間連携による総合的な学習（探究）の時間においては、地域もまた学校からのアジールとなりうることが重要であり、あわせて、学校が地域を一方的に教材化するのではなく、地域にとっていかなる意味を有するかという視点も必要であろう。

Ⅱ 兵庫県宍粟市千種町における「たたら」の里学園

以上に述べたような考察を行うために、本稿では、兵庫県宍粟市の「たたら」の里学園における総合的な学習（探究）の時間の実践を取り上げる。

「たたら」の里学園は、宍粟市千種町で実施されている、こども園から高等学校までの18年間を見通した地域総がかりの学校園づくりの総称である（図1）。地域や保護者、学校現場からの声を受けて2005年度より始まった「たたら」の里学園の取り組みは、2023年度で19年目を迎える。

宍粟市は、旧山崎町、旧一宮町、旧波賀町、旧千種町の4町合併によって、2005年4月1日に発足した。宍粟市発足後、旧町はそのまま宍粟市の町名として引き継がれている。千種町は、兵庫県北西部に位置し、1960年代までは林業が地域の中心産業であったが、近年は第一次産業の衰退や都市部への人口集中等の影響を受け、過疎化・少子化・高齢化が進んでいる。宍粟市発足直前の2005年3月の旧千種町の人口は4,023人であった

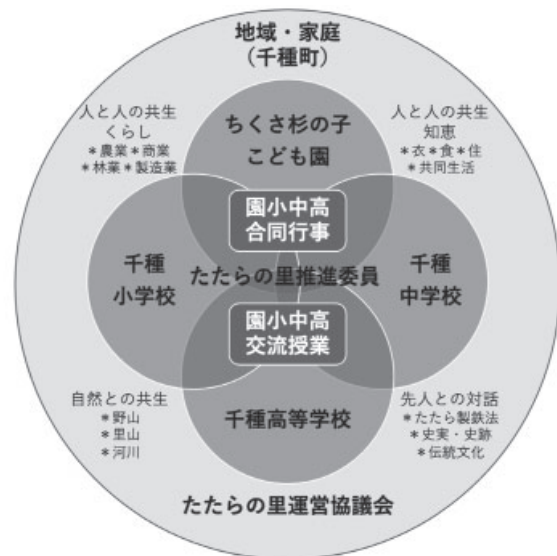


図1 たたらの里学園のイメージ（筆者作成）

が、2023年4月の千種町の人口は2,538人にまで減少している。千種町内には、私立ちくさ杉の子こども園（園児40人）、宍粟市立千種小学校（児童75人）、同千種中学校（生徒39人）、兵庫県立千種高等学校（生徒112人）と、園小中高がそれぞれ1校（園）ずつあり、いずれも1学年1クラス編成である（2023年4月現在）。

千種町では、児童・生徒数の減少によって起きる様々な課題に対応するためには、地域総がかりで学校園づくりを進める必要があるといった声があり、2005年度、地域や家庭、学校現場からあがりはじめた。当時千種町には、幼稚園が3園（うち1園は分園）、小学校が3校、中学校が1校あったが、全ての幼稚園・学校の代表者が集まって連絡会を立ち上げ、千種町における園小中高連携一貫教育の方向性が審議・確認された。2006年度から2009年度まで、宍粟市教育委員会から「千種中学校区園小中高連携に関する調査研究指定」を受け、千種町の幼稚園・小学校・中学校において4年間の調査研究を行った。その後、2010年に「たたら」の里学園運営協議会連絡会が発足し、「中学校区園小中高連携一貫教育推進委員会」が設置された。同年、千種中学校と千種高等学校が県下初となる「連携型中高一貫教育校」に改編されたことで、園小中だけでなく高校も含めた連携が始まった。

園小中高連携一貫教育は「たたら」の里運営協議会と「たたら」の里推進委員会を中心に運営さ

れている。運営協議会は、教員と地域住民それぞれの代表 19 人から組織されており、推進委員会は、学校園の全教員で構成されている。「たたら」の里学園」では、園小中高合同行事と校種間交流授業を核とした取り組みが展開されている。園小中高合同行事は保護者だけでなく、多くの地域住民の参加があり、地域行事としても位置づけられている。校種間交流授業は子どもだけでなく、教員がともに学びあう貴重な機会となっている。また、園児や児童・生徒の声を運営に反映させる場として、ユースサミット（夏休み中）やアンケート調査（年度末）がある。保護者や地域住民は、全戸を対象として実施するアンケート調査を通して、「たたら」の里学園」の活動の評価を行い、自分たちの思いや願いを運営組織に届けている。

一方、宍粟市教育委員会もこの間小中一貫教育を推進してきた。2008 年 8 月に策定し、2018 年 3 月に再策定した『しそうの子ども生き生きプラン』において、23 の主要施策の一つとして「幼稚園・保育所・こども園・小学校・中学校の連携・協働」が掲げられ、また主要施策の一つである「地域との協働による学校づくり」の基本計画において、「地域との協働による小中一貫教育の推進」が掲げられている¹⁶⁾。2019 年 6 月には、「宍粟市小中一貫教育の推進及び整備方針」を策定し、「各中学校区を基本単位として」、2027 年度を「目処に市内すべての小中学校を併設型小・中学校と」することが明記された¹⁷⁾。

こうした動きを受けて、2022 年 4 月に、千種小学校と千種中学校が併設型小中一貫校「千種学園」となり、兼務辞令教員と小中一貫教育推進加配教員が配置された。宍粟市教育委員会から兼務辞令を受けた小学校の教員が中学校で国語科の、中学校の教員が小学校で体育科の、それぞれ乗り入れ授業を担当している。また、小中一貫教育推進加配教員（市費負担教員）は、小学校では図工科（主担当）と算数科（複数指導）、中学校では美術科（主担当）と数学科（副担当）の授業を担当している。

以上にみてきたように、千種町では 2005 年度以降、地域や学校現場がイニシアチブを取って地域発の園小中高連携一貫教育「たたら」の里学園」

を推進してきたが、2022 年度からは、行政施策としての小中一貫教育がこれを補完している。前述の通り、「たたら」の里学園」では園小中高合同行事と校種間交流授業を核にすえた取り組みを行っているが、総合的な学習（探究）の時間においても、園児と児童、生徒どうしが交流する機会を様々な場面で設けている。以下、2022 年度に行われた、「たたら」の里学園」という校種間連携の枠組みを活用した総合的な学習（探究）の時間の実践についてみていくことにしたい。

Ⅲ 宍粟市立千種小学校における総合的な学習の時間の実践

まずは、千種小学校における総合的な学習の時間の実践を取り上げる。筆者（野崎）は、千種小学校の総合的な学習の時間を担当する教員として、第 3 学年の担任 A 教諭とともに、図 2 に示すような単元計画を立て指導にあたった。

これまで千種小学校の第 3 学年では、姫路市立坊勢小学校と互いの地域を訪問する「海と山の交流会」を長らく続けてきたが、新型コロナウイルスの感染拡大にともない、2020 年度から見合わせていた。2022 年度、社会科の学習を通して海の暮らしに興味をもった千種小学校の児童が、2019 年度まで交流があった坊勢小学校の児童に質問をすることを思いついたところから、両校の児童どうしがメールによって交流を始めることとなった。4 月から 5 月中旬にかけては、総合的な学習の時間においてお互いが「自分たちの小学校」をテーマに調査活動を進め、オンラインによって交流した。5 月中旬以降、今度は「自分たちの地域」をテーマにした調査活動を進めたうえで、再び交流することとなった。図 2 の単元計画は、この 5 月中旬以降の実践である。

第 1 次の展開においては、千種町の特徴をつかむために、まち探検をしたり観光マップや Google earth を活用したりしながら調査活動を進めた。児童は、まち探検等で気づいたことを整理するなかで、千種町は自然豊かな地域であること、千種町では豊かな自然を利活用した生活が営まれていることを知った。そこで、児童の興味関心をもとに、千種米、千種弁、千種ようかん、千

単元名	海と山の交流会を開こう！（全 30 時間）
対 象	宍粟市立千種小学校 第 3 学年（10 人）
単元目標	山の暮らしと海の暮らしを多面的（文化・自然・行事等）に理解することができる。（知識・技能） 探究過程の 4 局面において自分たちで、学習方法を選択しながら、自律的に活動を進めることができる。 （思考力・判断力・表現力等） 自分たちの住む地域のヒト・モノ・コトに興味をもちながら、探究活動を進めることができる。（学びに向かう力・人間性等）
単元展開	第 1 次：千種のまちを調べる計画を立てよう（5 時間） 活動①まち探検等で集めた情報をもと、目的と内容を決める。 活動②課題別グループで問いづくりをして、調査計画を立てる。 第 2 次：千種のヒト・モノ・コトを調べに行こう（15 時間） 活動①体験活動等をしながら、千種のまちに関する情報を集める。 活動②友だちと情報を共有するために、中間発表会を開く。 第 3 次：調べて分かったことをいろんな方法で整理しよう（5 時間） 活動①情報を整理・分析する方法（思考ツール等）について知る。 活動②思考ツール等を使って情報を整理して、特徴を見出す。 第 4 次：千種のヒト・モノ・コトを坊勢のみんなに伝えよう（5 時間） 活動①相手に伝わりやすい方法を考えて、結果をまとめる。 活動②坊勢小学校と意見交流をするとともに、自分の成長をふり返る。

図 2 千種小学校における総合的な学習の時間の単元計画

種高原、ジビエの 5 つのテーマを設けて調査活動を展開することとした。

第 2 次の展開においては、それぞれのテーマごとにグループに分かれて調査活動を行った。以下、千種米グループに焦点を当ててみていく。このグループでは、千種町で栽培されている米（千種米）を調査するために、千種高等学校が食育推進活動の一つとして実施している米づくりに参加させてもらう計画を立てた。児童は、すでに第 1 次のまち探検において、千種高等学校の 1 年生が地域住民と米づくりをしていることを知っており、調査活動において高校生と一緒に米づくりをすることを思いついたのである。先に示した単元計画を立てた段階では高校生との交流活動は予定していなかったが、児童の発案により急遽取り入れることとなり、千種高等学校との交渉も児童が中心になって進めていくこととなった。急な依頼にもかかわらず、千種高等学校は児童が米づくりに参加することを快諾してくれた。また、米づくりには千種中学校の 9 年生も参加することになった。田植え（5 月）に向けて、児童は、千種米の種類や米づくりの手順、田に住む生き物、田の役割等について調査をした。田植えでは、地域講師から千種米の特徴や苗の植え方について話を聞いた後、

高校生と中学生、小学生がチームになって田植えを行った。水田は、児童が一人で歩くことが難しいほど深いため、田んぼのぬかるみに足を取られた小学生の手を中高校生が支えるというような光景がみられた。9 月に行われた稲刈りでは、田植えの時に交流した小中高混成のチームで稲を刈り取った。2 度目の交流ということもあり、児童は、自分から話しかけたり、おんぶを求めたりする姿があった。大きくなった稲は、小学生一人の力では刈り取ることが困難だったため、中高生が稲を束ね小学生が稲の根元を鎌で刈り取っていった。

児童は、田植えと稲刈りの時に高校生から聞いた「千種米は、おいしい」ということが気になっていたようで、一緒に米づくりをした高校生から千種米について話を聞く計画を立てた。小中高生で育てた千種米が「全国農業高校お米甲子園」に出品されることになり、小学生と高校生が協力しながら玄米の選別作業を行った。選別作業では、高校生が講師となり玄米の良し悪しの見分け方をレクチャーした後、グループに分かれ、ピンセットとルーペを使って 10 キロ程度の玄米を選別していった。1 時間以上にわたる作業であったが、小学生と高校生が互いに声をかけあいながら活動した。

さらに、自分たちが育てた千種米の味を食べて確かめたいと考えた児童は、米の試食（給食での提供）とアンケート調査を計画・実施した。小学生だけでなく中高生にも調査に協力してもらおうと、千種中学校、千種高等学校においてもアンケート用紙を配布した。また、自分たちが作った千種米を給食で提供してもらえるように、ちくさ学校給食センター（千種小学校・千種中学校・千種高等学校の給食を提供）に勤務する栄養教諭に何度も交渉をした。

第3次の展開において、千種米の試食後に実施したアンケート調査で収集したデータを表にまとめていった。また、その結果をグラフに整理しながら千種米の特徴を見出した。第4次の展開においては、課題別グループで探究してきたことを坊勢小学校の3年生に伝えるために、オンラインで発表することを考えた。児童は、オンラインで交流するには、「視覚的にわかりやすいこと」、「短時間でたくさんの情報が伝わること」が大切だと考え、表現方法として紙芝居を選択し、紙芝居のなかに第3次の展開で作成したグラフや表、地図等を盛り込んだ。

田植え後のふりかえりシート（5月27日）において、千種高等学校の1年生は、「小学生と手をつなぎながら田植えをするのは少し恥ずかしかったけど、力一杯手を握ってくるので守ってあげたくなった」と記し、児童は、「高校生のお姉ちゃんに優しくしてもらったから、千種小の1年生にも同じようにしてあげたい」と記している。また、地域講師を務めた地域住民は、田植えの閉会式において、次のように話してくれた。「千種町で学ぶ子どもたちや住民が同じ場所に集い、世代や校種を超えて交流する姿は、地域に住む私たちに希望と活力を与えてくれる。地域から子どもの姿がみえるので自分もがんばれる」。この地域住民に対して筆者（野崎）が実施した聞き取り調査¹⁸⁾においては、地域講師として学校とかかわることで、「地域のいろいろな人や保護者と出会い…（中略）…学校や授業は、地域がつながる一つの場所になる」と語っている。

千種米グループが進めた米づくりは、教員の側が想定した当初の単元計画を超えて児童が自ら立

案した活動となり、千種高等学校の教員や生徒、ちくさ学校給食センターの栄養教諭、地域講師らの協力がなければ実現することができなかった取り組みであった。その結果として、児童自身のより低学年の児童との今後のかかわりについてみつめなおすきっかけともなり、地域に対しても「希望と活力を与え」、さらには「地域がつながる」実践となったのである。

IV 兵庫県立千種高等学校における総合的な探究の時間の実践

次に、千種高等学校における総合的な探究の時間の実践を取り上げる。第2学年の担任B教諭と総合的な探究の時間担当のC教諭は、以下のような単元計画を立て、指導にあたった（図3）。

この単元では高校生の就業体験が活動の核となっているが、筆者（野崎）は就業体験先の一つである千種小学校教員として、千種小学校における就業体験に同席しながら参与観察を行った。以下、この参与観察、及び筆者（野崎）が行なったB教諭、C教諭に対する聞き取り調査¹⁹⁾に依拠して、実際の実践についてみていきたい。

千種高等学校の総合的な探究の時間では、第2学年で就業体験を実施している。第1次の展開においては、オリエンテーション（4月）を実施して、生徒の希望をもとに就業体験を行う事業所を決定した。対象事業所は、学校園や消防署等の公共機関や観光施設、個人事業者等多岐にわたる。例年、千種町内の学校園で実施する就業体験には、幼稚園や保育所、小学校等の教員等を志望する生徒が参加している。高等学校を卒業した後、進学先の大学で教職課程等を履修し、就業体験で訪問した学校園で実習を行う生徒も多い。

第2次の展開においては、市内各所の事業所等において就業体験を行った。2022年度、千種小学校では5名の生徒の就業体験を受け入れた。生徒は、朝8時に来校し、担当教諭と当日の打ち合わせを行い、時間割に合わせて各学年の授業や給食、清掃活動等に参加し、児童との交流を行う。休み時間には、運動場や体育館、教室等で各学年の児童と一緒に遊ぶ。6校時が終了すると児童の下校を見送り一日の出来事を実習報告日誌に記録

単元名	思創探究プロジェクト（全 35 時間）
対 象	宍粟市立千種高等学校 第 2 学年（37 人）
単元目標	宍粟市の魅力や課題に対する理解を深め、宍粟市がより良いまちとなるために自分ができることを考え、新たな宍粟市像を提案する。
単元展開	第 1 次：就業体験に向けて事前調査をしよう（5 時間） 活動①オリエンテーションに参加して、就業体験先を決める。 活動②就業体験に向けて事前調査を実施して、個人課題を設定する。 第 2 次：宍粟市内の事業所で就業体験をしよう（20 時間） 活動①事業所等で就業体験を行い、個人課題に迫る。 活動②就業体験での学びを実習報告日誌に記録する。 第 3 次：就業体験で学んだことを整理しよう（5 時間） 活動①個人課題に基づいて、自身の学びや成長を整理する。 活動②就業体験発表会に向けて、表現方法を検討する。 第 4 次：就業体験発表会を開催して、自分の学びや成長を伝えよう（5 時間） 活動①地域や事業者、学校関係者を招いて就業体験発表会を開く。 活動②就業体験での学びや成長をレポートにまとめて、報告する。

図 3 千種高等学校における総合的な探究の時間の単元計画

して活動を終える。千種小学校は、全ての学年が単学級のため教員数も少なく、校外での体験・調査活動において引率者の確保が難しい。そこで、授業での支援以外にも、危険が伴う校外での活動等への引率補助を依頼している。

理科の授業（第 3 学年）においては、千種川に生息している昆虫や魚を採取する水生生物調査を行う際に、生徒へ付き添いを依頼した。千種川では、高校生と小学生がペアになり活動を進めた。水深の深いところや流れの早い場所を移動する際には、児童と生徒は手をつないで移動した。生物を採取する時には、ペアで力を合わせて大きな石を移動させたりする等、児童と生徒が協力しながら活動を進めた。千種川では、たくさんの昆虫や魚を採集することができたが、小学校教員では、その名前や生態を説明することが難しかった。そのため偶然、生徒の就業体験の様子をみに来ていた高等学校教員（生物担当）に指導を交代してもらい生き物観察を行った。児童は、生徒に顕微鏡の使い方を教えてもらったり、昆虫や魚の名前を聞いたりしながら、地域の水生生物について学んでいった。

また、千種小学校では、校区内にある千種高原でスキー教室（全学年）を実施しているが、指導者を雇用するための予算に悩まされていた。そこで、就業体験に参加している生徒にスキー経験を

たずねたところ、ほとんどの生徒がスキーを指導できる技術を持っていることがわかった。生徒にスキー教室の引率補助を依頼すると快く引き受けてくれたため、サポーターとして児童を支援してもらうことになった。出発前、生徒は、小学生の持ってきた板や靴等をトラックに積み込んだり、手袋や帽子の忘れ物がないか一人ひとりに声をかけたりした。スキー場に到着すると、雪に足を取られて歩きにくそうにしている児童の手を取ったり、道案内をしたりと、積極的に児童にかかわっていった。スキー経験者である生徒は、板の持ち方やブーツの履き方、ストックの持ち方等をていねいにアドバイスし、起きることができなくて困っている児童に寄り添いながら補助を行った。

ほかにも、体育科の授業では、プールや一輪車等それぞれの生徒が得意とする分野において、動きの手本を見せたり、アドバイスを行ったりした。休み時間には、小学生と高校生が一緒にブランコや鬼ごっこをしたり、高校生が小学生をおんぶしたりする姿がみられた。掃除の時間には、小学生とともに汗をかきながら廊下を雑巾掛けする生徒や、小学生にほうきの使い方を教える生徒の姿があった。下校前の全校終会では、下校時に気をつけること等について、児童に向けて注意喚起をする生徒をみかけたこともあった。

第 3 次の展開では、各事業所での体験を終えた

生徒が、就業体験発表会に向けて活動を整理した。ここでは、就業体験で学んだことや自分の成長だけでなく、新たな宍粟市像を提案するという視点を持ちながら取り組みをまとめていった。そして、第4次の展開においては、千種市民協働センターにおいて、2年生が主催し、1年生や教員、これまでの就業体験や交流活動でお世話になった地域住民や事業所の方々約50人が参観する、就業体験発表会を実施した(2月9日)。まず、学校長や地域住民、事業所代表の方からあいさつがあり、次に、2年生から事業所での就業体験の取り組みが報告された。

理科の授業における水生生物調査に参加した千種小学校の3年生は、授業後のふりかえりシート(10月7日)において、次のように記している。「お姉ちゃんが川の中で大きな石を動かしてくれたり、流れの早い所で手をつないでくれたりして、とても優しかった。大きくなったらあんなお姉ちゃんになりたい」。また、スキー教室に参加した千種小学校の4年生は、スキー教室後のふりかえりシート(2月3日)において、「すべるときは高校生のお兄ちゃんにいっぱいお世話になりました」と記している。

就業体験の一環としてスキー教室をサポートした千種高等学校の生徒は、「小さい子は何でも真似をするからこっかい姿を見せたいと思って、少し緊張した」と、実習報告日誌(2月3日)のなかで記している。また、別の生徒は、小学校教員への就業体験のお礼のことばとして、「都会で働きたいと思っていたけど、就業体験に来させてもらって、地元の小学校で働くのもいいなと思いました」と語った(2月3日)。

千種小学校教員は、スキー教室後のアンケート調査²⁰⁾において、次のように答えている。「児童は、高校生のことを〇〇ちゃんと呼んでおり、高校生のことをとても慕っているようだ。登下校時や放課後に地域で出会っても、高校生とよく話をしているようだ」。一方、先述の千種高等学校のC教諭は、聞き取り調査において次のように語っている。「就業体験に行くと生徒の顔つきが変わっていく。小学校では、我々大人と接する時に見せないような柔らかい表情をする子もいる」。

就業体験発表会でのあいさつにおいて、地域住民(70代)は、生徒たちに次のようなメッセージを送った。「このような発表会は、地域住民が高校生の役に立っていると感じることができる機会になっています。これからも、地域全体でみなさんをサポートしていきたいと思っています」。

高校生が就業体験の一環として小学校のスキー教室に参加したことは、そのことによって高校生が貴重な体験をしたということにとどまらず、スキーを指導することが苦手な教員が年々増加し年を追うごとに指導体制を組むことが難しい状況になっていた小学校にとっても、大変有益なものであった。また、小学校の児童にとっても、年上の人間と継続的にかかわるきっかけをもたらし、そのことによって自らが大人になりゆく際のロールモデルが提供されるという副産物をももたしている。そして、このような取り組みが、地域から支えられており、高校生に地域に残るという選択肢を与えているのである。

V 考察

総合的な学習(探究)の時間における校種間連携を考える際の視点として、Iにおいて、連携によって生ずるかかわりが、予定調和的なものではなく「他者」として出会う可能性が担保されているかが重要ではないかと述べた。千種高等学校の就業体験先の一つが千種小学校であることは、当初の計画から予定されていたものである。しかし、高校生による小学生とのかかわりは、教員の予想を超えてはるかに積極的なものであった。しかも、こうした積極的なかかわりが、小学校での就業体験内にとどまるものではなく、学校外の地域においても広がっているのであった。

千種小学校の実践にいたっては、そもそも米作りにおいて高校生や中学生とかかわることは、当初の単元計画にはなく、児童の発案によってなされたものであった。そして、高校生から聞いたことばをきっかけに、高校生や中学生、栄養教諭、地域講師など地域内の多様な人々を巻き込みながら、玄米の選別作業やアンケート調査などさまざまな活動を通じて、千種米の探究にのめり込んでいき、その結果を地域外の小学校の児童に向けて

発表したものであった。

このように、千種小学校、千種高等学校の総合的な学習（探究）の時間の実践においては、小学生や高校生が多様な「他者」と出会い、予定調和を超えた学びが生成している。そのベースとして、「たたらの里学園」という地域をあげての園小中高連携一貫教育の枠組みの存在が大きい。小学生と高校生との相互のかかわりは、計画された校種間連携にとどまらない広がりを見せているのである。

Iで、他校種や地域がアジールとなりうるような校種間連携が重要であると述べたが、このことは、「たたらの里学園」のような1学年1クラスの小規模校どうしの地域ぐるみの校種間連携においては特に重要であろう。というのも、「たたらの里学園」の取り組みは、1学年あたりの児童・生徒数が少なく人間関係が固定しかねない状況を、他校種の児童・生徒とかかわることで乗りこえようとするものであるととらえることができるが、連携が「過剰」に計画され「他者」性が担保されなければ、こども園から高等学校に至るまでの子どもたちを、学校はおろか地域までもが管理してしまうことにもつながりかねず、そうなれば「たたらの里学園」がアサイラムに転化するおそれもあるからである。しかしながら、「たたらの里学園」における総合的な学習（探究）の時間の実践は、多様な「他者」と出会う余地が残され、他校種や地域がアジールとなりうるような校種間連携であるように見受けられるのである。

さらには、千種小学校の千種米をテーマとした実践に対しては、地域講師として参加した地域住民が、地域に対して「希望と活力を与えてくれる」と同時に、「地域がつながる」機会を提供するものとなっていると語っていたのであった。また、千種高等学校の就業体験は、高校生に地域に残るという選択肢を与えることにつながっていると同時に、地域が取り組みを支え、そのことによって地域住民が有用感を得ているのであった。このように、「たたらの里学園」における総合的な学習（探究）の時間の取り組みは、学校が地域を教材化することで成立しているだけでなく、逆に取り組みを地域に開いていくことによって、学校が地域の

結節点となり、地域を活性化させることにもつながっている。このことは、とりわけ少子高齢化が進行する地域にとっては、極めて大きな意味を持つといえよう。

VI むすびにかえて

本稿では、総合的な学習（探究）の時間における校種間連携について、連携によって生ずるかかわりが予定調和的なものではなく「他者」として出会う可能性が担保されているか、そして地域にとっていかなる意味を有するかといった視点から考察してきた。取り上げた千種小学校、千種高等学校における校種間連携による総合的な学習（探究）の時間の実践においては、多様な「他者」との出会いがあり、予定調和を超えたかかわりや学びが生まれており、地域をつなぎ活性化させる実践となっていた。

この実践を支えたのは、実践に先立って20年にもわたって地域総がかりでつくりあげられてきた園小中高連携一貫教育「たたらの里学園」の存在である。ここから考えられることは、総合的な学習（探究）の時間において校種間連携を行うためには、普段から地域も含めて学校そのものが連携する枠組みをつくっておくことが重要であるということである。ただし、このような枠組みが先行し連携が「過剰」になってしまうと、校種間連携がアサイラムに転化しかねないのであり、他校種や地域がアジールとなるような校種間連携を志向することが重要ではないか、ということはすでに述べた通りである。

総合的な学習（探究）の時間において他校種や地域がアジールとなるような校種間連携を行うためには、校種間連携という枠組みをつくるより先の実践については、ある程度偶然性に委ねることも必要になるだろう。しかしながら、偶然性に丸投げするだけでは、かかわりも学びも生じないことはいままでもない。枠組みをつくり計画する部分と偶然性に委ねる部分とをいかに切り分け、結びあわせていくのかについて考える必要があるが、それについては今後の課題としたい。

【付記】

調査にあたっては、立命館大学研究倫理指針(2023)を参照し、倫理的配慮として、調査対象校の学校長に調査を行うことと学校名のみ明記することについて許可を得た後、研究対象者には口頭にて、調査の趣旨や調査協力の任意性、匿名性、結果の公表について説明を行い、研究協力への同意を得た。

【脚注】

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領』、2017、145 頁。
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』、2017、37 頁。
- 3) 同、123～124 頁。
- 4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』、2017、36 頁、同『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』、2018、40 頁。
- 5) 加藤智「総合的な学習の時間における小中連携・接続の実態と今後の課題」『せいかつか&そうごう』第 23 号、2016。
- 6) 西村公孝「小中連携による地域カリキュラムの創造」『せいかつか&そうごう』第 11 号、2004、吉村功太郎・平野崇・和田健・河原国男・岩本俊孝・秋山博臣・助川晃洋・遠藤宏美「小中一貫『総合的な学習の時間』カリキュラムの構想 (1)」『宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学』第 27 号、2012、田代高章「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な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総合センター研究紀要』第 12 号、2013、田代高章・石川博昭「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な学習の時間の現状と課題 (2)」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 13 号、2014、田代高章・柏木廣喜「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な学習の時間の現状と課題 (3)」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 14 号、2015、高澤康「小中の連続的かつ発展的な学習活動の実現に向けた指導計画作成の研究 ―小中一貫校の総合的な学習の時間の実践を通して―」『教育実践研究』第 30 集、2020、國原信太郎「異学年協働学習による総合的な学習の実践」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 2 号、2020、など。
- 7) 加藤、前掲論文、25 頁。なお、() による補足は筆者による。
- 8) 田代・柏木、前掲論文、295 頁。
- 9) 國原、前掲論文、107 頁。
- 10) アーヴィング・ゴッフマン (石黒毅訳)『アサイラム』誠信書房、1984 / 1961、V 頁。
- 11) 大澤真幸・吉見俊哉・鷺田清一編『現代社会学事典』弘文堂、2012、13 頁。なお、学校のアジールについては、以下で詳述している。四方利明「学校のアジールをめぐって」広瀬義徳・桜井啓太編『自立へ追い立てられる社会』インパクト出版会、2020。
- 12) 東畑開人『居るのはつらいよ』医学書院、2019、305 頁。
- 13) 四方利明「『資質・能力』と『総合的な学習の時間』 ―学習指導要領からみた『総合的な学習の時間』」『年報教育の境界』第 14 号、2017、同「学校化論からみた『総合的な学習の時間』の可能性」『立命館教職教育研究』第 5 号、2018。
- 14) 高澤、前掲論文、235 頁。
- 15) 田代・石川、前掲論文、113 頁。
- 16) 宍粟市教育委員会『しそうの子ども生き生きプラン』、2018、23 頁。
- 17) 宍粟市教育委員会「宍粟市小中一貫教育の推進及び整備方針」、2019、12 頁。
- 18) 2023 年 11 月 9 日に、この地域住民の自宅を訪問して実施した。
- 19) B 教諭、C 教諭それぞれに対して、2023 年 2 月 24 日に千種高等学校において実施した。
- 20) 千種小学校では、指導内容を記録し今後の指導に活かす目的で、学校行事などが行われるたびに、日程、内容、事前準備、当日の運営、子どもたちの様子などについて、教員を対象にアンケート調査を実施している。スキー教室後のアンケート調査は 2 月 3 日に実施された。