

生活科・総合的な学習を中核とした学校カリキュラムの開発
—教職大学院の学校支援プロジェクトの事例から—

Development of School Curriculum
which Centered Living Environment Studies and Integrated Studies
—A Case Study of the School Support Project at Joetsu University of Education
Graduate School Teacher Professional Development Course—

瀬戸 健*

SETO Ken

水上 義行

MIZUKAMI Yoshiyuki

次期の小学校学習指導要領が告示され、各学校には資質・能力の育成を重視する学校カリキュラムが求められている。小論では、平成20年代初頭から生活科や総合的な学習の時間を中核とした学校カリキュラムをつくろうと取り組んだある学校の事例から、学校課題解決の過程を、教職大学院の「学校支援プロジェクト」チームの視点から追った。その結果、目指す子どもへのステップを作成すること、児童の変容を見とること、「地域の良質な願い」をとらえることなどが、系統的なカリキュラム作成に有効であることが示唆された。

キーワード： 学校カリキュラム、生活科、総合的な学習

1. はじめに

(1) 問題の所在

平成29年3月、次期小学校学習指導要領が告示された。この学習指導要領による大きな変化は、これまでの知識重視から、資質・能力の育成へと転換したことにある。それは、「何を学ぶか」から「何ができるようになるか」への転換であるともいわれている。しかし、水原によれば、『何が』とは何であるべきか、その教育内容は問われなくて現状維持にしているので、ポイントは『できるようになる』ことにある¹⁾。「OECDが提案したコンピテンシー論にもとづく基礎学力としてのリテラシー概念が根本にある」とも言う。そして、コンピテンシー(学校外でも通用する資質・能力:何ができるか、活用する学力)、アクティブ・ラーニング(主体的・対話的で深い学び)、カリキュラム・マネジメントの3つは、この学習指導要領改訂の中心的コンセプトであるとも述べている¹⁾。

*上越教育大学教職大学院

このような資質・能力の育成を実現するのに注目されているものとして、小学校では総合的な学習の時間(以下、総合的な学習という)や生活科を挙げることができよう。総合的な学習では、目標及び内容は各学校で定めることとなっており、また、探究課題については、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などが例示されている。つまり、総合的な学習では、水原の言う「何を」を定めるのは各学校であり、総合的な学習の実践や、総合的な学習を中核にした学校カリキュラムづくりによる実践は、次期学習指導要領が目指す資質・能力育成の1つのモデルとなると考えられる。また、生活科は教科であるため学習内容は定められているが、どのような教材、どのような活動を取り入れるかは、学校や学校を取り巻く環境の中から教師が選ぶこととなる。生活科の解説等には生活科は問題解決的な教科であるとは書かれていないが、飼育・栽培や地域探検など身近な活動を通して様々に起きる課題を解決していく教科であり、それは総合的な学習と同様に問題解決的なのである。

そこで小論では、すでに10年前から、生活科・総合的な学習を中核にした学校カリキュラムのづくりに取り組んでいる新潟県妙高市立斐太北小学校(以下、支援校という)に着目し、同校教職員と上越教育大学教職大学院の学校支援プロジェクトチーム(以下、支援チームという)との協働によって、どのような実践がなされたかを再度検証し、次期学習指導要領の実施に向けて参考となる事項を明らかにしていきたい。支援チームが大きくかかわった授業は、生活科及び総合的な学習(支援校ではこの2つを合わせ「みらい学習」と名付けている)である。小論では、学校支援プロジェクトとして支援校に入り始めた平成22年度の取り組みを取り上げることとする。

(2) 上越教育大学教職大学院による「学校支援プロジェクト」

ところで教職大学院は修士レベルの大学院であるが、修士論文を修了要件として課すことはせず、代わって20単位(300時間)の教育実習を必修としている。上越教育大学教職大学院は入学資格として教諭の普通免許状(教科、校種は問わない)を取得していることを求めているので、入学者の全てが教育実習の経験がある。そこで、学部の教育実習の上にさらに専門職としてもつべき能力を獲得する実習として考案したのが学校支援プロジェクトである。

学校支援プロジェクトとは、指導教員を中心に学生(現職者を含む)3～5人で構成するチームをつくり、学校支援を希望する学校に入って、その学校が抱える学校課題の解決を支援チームと当該学校の教職員とが協働して取り組むという協働的・課題解決型の実習である。学校支援プロジェクトは、3つの部分で構成されており、すでに述べたように、支援校で学生が活動をしながら過ごす学校支援フィールド・ワークの時間は1年間で150時間(9月～12月)、このほか、支援校で活動する間では簡単に解決できない課題を大学に持ち帰って調べたり振り返りを行ったりするリフレクションと、一定期間の成果等をまとめ当該学校に成果としてお返しするプレゼンテーションとで構成されている。

小論で取り上げた支援校も、筆者と、筆者の研究室に属する学生で作ったチームでフィールド・ワークを実施した学校である。支援校は、水田の広がる農業地域に立地し、規模は、学級数7、児童数99名の小規模校である。

II 支援の実際

1 支援期間及び支援チームの状況

- 支援期間 平成 22 年 9 月 1 日～12 月 15 日
- チームの構成 現職大学院生 2名(双方ともM2)
学卒大学院生 2名(M1、M2各1名)
アドバイザー(大学教員) 計5名

2 支援校がもつ学校課題と支援内容

平成 22 年度の支援校が作成した校内研修計画には、次のように書かれている。

「豊かな自然や脈々と受け継がれてきた風土や文化があり、そこには先人の努力で育まれてきた確かな人々の営みがあった。そんな地域でも少子・高齢化が加速し益々人材がそこを離れてしまう。就職がないから、生活ができないからなど、今、地域が抱えている様々な課題がその地域の衰退に影を落としている。それらの地域は、どんな未来を望み、地域の子どもの何を期待しているのか。言い換えれば、その地域にとっての学校や子どもの教育や学力とはどうあればよいのか。」

これが、支援校がもつ大きな課題である。「地域」を学びのフィールドにすることは、子どもにとって身近で、当事者意識でかかわることを可能にする。また、「地域」には、社会を築き上げてきた人々の生き様や文化があふれている。「自分や地域の未来を切り拓く力」を育むための生活科及び総合的な学習の時間をいかに創造し、学校創立 140 年の歴史を未来につなぐ教育課程をいかに編成するか、これが支援校教職員と支援チームとが協働して解決する課題となった。

支援校がある地区は、国指定遺跡や文化財を有している。また、地域を愛し、地域に生き、そして地域を大切にしていこうとする人々の熱意や風土が根強く息づいている。そこで、これら素材としての環境と、地域を支える人々の人的な力を教育活動の中に統合した形で、自校の実態を生かした特色ある教育課程を開発し、その実践を目指している。

平成 22 年度は、特色ある教育課程編成に着手し、生活科及び総合的な学習の時間（以下「みらい学習」）を中核にした斐太北ブランドカリキュラムを開発し、「創り出す子」を育てることに取り組んだ。「自分や地域の未来を切り拓く力」をもつ子どもを育てるためである。

支援チームは、以下の視点で学校支援にあたることとした。特に、教育課程の中核となる「みらい学習」の校内研究にかかわる授業づくりに焦点を当て、支援を行った。支援計画の中核としてチーム内で合意したことは、次の A～C である。さらに支援校に提示し、了解を得た支援テーマを枠内に示した。

- A 具体的な子どもの学びの見とり
- B 教育課程における「みらい学習」の位置づけ
- C 学校カリキュラム創造への提案

<支援テーマ>

「地域の良質な願い」を核にした生活科及び総合的な学習の時間の実践支援とカリキュラム開発～校内研修公開授業の推進を通して～

<支援内容>

- ① 校内研修公開授業における指導案作成支援
各教科・領域相互の学習を関連づけて活用し、思考力・判断力・表現力を高める授業の創造を目指す。
- ② 校内研修にかかわる単元への指導支援
公開授業にかかわる単元の指導支援にあたり、授業者と協力して授業づくりに参画する。
- ③ 研究推進委員会への補助・助言・提案

3 学校支援の具体から

(1) 校内研究授業と支援チームとの関係

支援チームの各実践への入り方として、校内研修として行われる研究授業の時間のみを参観するのではなく、その研究授業に至る単元の始めから研究授業まで、あるいは単元の終わりまでの記録を取らせてもらうことを学校に依頼した。1回限りの授業観察では見えない、子ども一人一人の変容を捉え、授業者にその姿を適時に適切に返ししながら、新たな実践をつくり出す一助になればと考えたからである。平成22年度に支援チームと協働した単元名等と活動は次の通りである。

◆1年生国語科・生活科

「ひつじさんとなかよし」(9月22日公開)

- ・指導案作成支援 ・ひつじの日々の世話活動等支援 ・合科的指導の在り方検討
- ・授業記録の蓄積・分析

◆4年生総合的な学習・国語科

「伝えよう 斐太の里の川のこと」(11月4日公開)

- ・指導案作成支援 ・川探検活動小グループ活動支援 ・掲示物作成等補助
- ・授業記録の蓄積・分析

◆5年生総合的な学習

「妙高市未来の農業について考えよう」(11月15日公開)

- ・個の追究活動支援 ・ディベートの場における言語活動支援 ・授業記録の蓄積・分析

◆2年生生活科

「大好き！ひだきた 町たんけん」(11月30日公開)

- ・参観授業記録分析

◆ 研究推進委員会への補助・助言・提案

授業研究及び教育実践の傾向性の検討から、校内研修にかかわる理論構成や実践の意味づけ等を行い、成果と課題をもとに新たな方向性を提案する。

(2) 支援テーマ追究に向けての学び

① 「創り出す子」とは…

校内研修や学校カリキュラムを中核とする学校支援を行うには、その学校が目指している子ども

も像を明確にする必要がある。しかし、支援校のグランドデザインには「創り出す子」しか書かれておらず、それがどのような子どもなのかわからなかった。そこで、「創り出す子」を発案した支援校校長に「なぜ『創り出す子』なのか」を尋ねたが、明確な言葉が返ってこなかった。それは支援チームも含めた教職員が、どのような姿として「創り出す子」を意味づけ、どのような実践を生み出すのかという起爆剤として投げ込まれた言葉であり、また教職員がどのようなビジョンを描いて学校を創ろうとするのかを校長自身が見ようとする言葉だったようにも思われる。言い方を変えれば、「創り出す子」を投げ込んで、「創り出す教師」を育てようとしたのではないのか。

そこで支援チームは、例えば「自分のやりたい活動」「自分の考え」を子ども自身が創り出す過程を想定し、「創り出す」ためには、その前段があるのではないかと考えた。そして、「求め」、「考え」、の二段階を「創り出す」に至るステップとして付け加えた。つまり、子どもはまず、教材にかかわりを求め、それが何であるのか、自分にとってどんな意味があるかを考え、そして見通しを立て自分の考えや活動を「創り出す」のではないかと考えたのである。もし「創り出す子」の姿が明確にならなければ、その実践によって「創り出す子」へ変容しようとする子どもがいたの

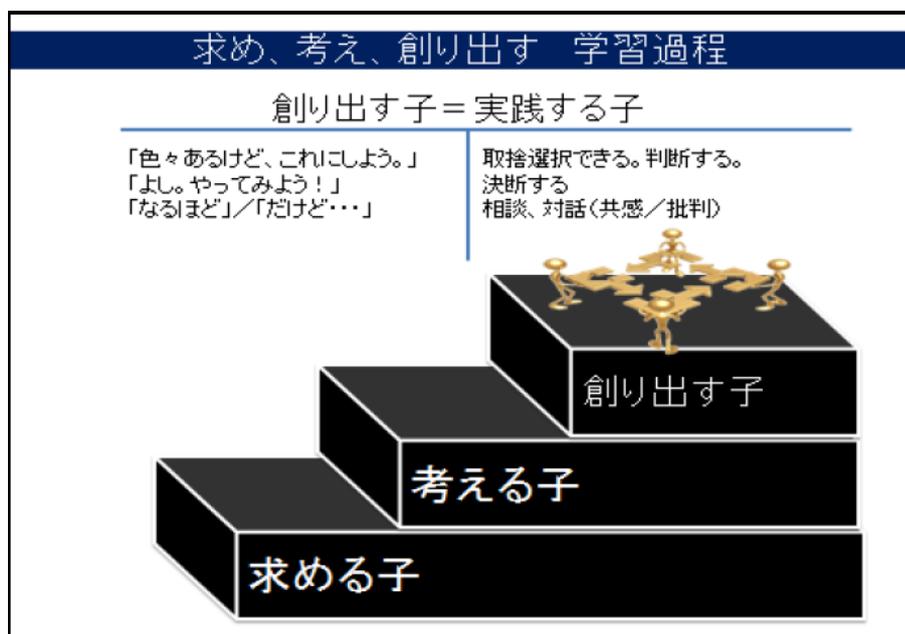


図1 創り出す子への変容過程

かを捉えることはできない。また、「創り出す子」への変容過程の想定がなければ、子どもがどこまで「創り出す子」に向かって成長したのかを見とることはできない。さらに「考える子」を見とるには、立ち止まって比較したり関連づけたりなど、因果関係についてふり返りと見通しをもつために考える姿を見とる必要がある。また、「求

める子」を見とるには、「もっと、もっと」と求める子として動き出す姿を見とらねばならない。これらの3段階の学習過程を支援校にも提案し、子どもの学習状況を観察することとした。上記の図1が、最終的に想定した「創り出す子への成長過程」のモデル図である。ここでは、「創り出す子」＝「実践する子」となっており、この図が作られた2年後、平成24年に国立教育政策研究所が発表した「21世紀型能力図」とよく似ていることを指摘できよう。

(3) 授業実践から見てきた「創り出す子」への成長

ここでは、1年生生活科実践「ひつじさんとなかよし」から見てきた1人の子どもの姿を例に創り出す子の具体を提示する。

① 「求める子」の姿

Hさんは羊の入学式の日、怖がっている様子が見られ、羊に近寄っていかない姿からも「あまり羊に興味のない子」として教師には見えていた。しかし彼はその日、以下の記述を残している。

◆Hさんの記述(9月6日)

きょうひつじさんのにゆうがくしきをしました。まえふあみいらんどへいったときのひつじとはちがうらしいです。うちまでなきごえがきこえてきました。おとうとをむかえにいったあといっしょにみてこようとおもいます。

この記述より、家に帰っても羊の鳴き声が聞こえてくることから、羊のことを心配し、きっと羊が寂しいのではないかと感じたHさんの思いが見とれる。また下線部から、誰かがそばにいてくれたら寂しくないから、羊は鳴かないのではないかという、Hさんなりに羊とかかわろうとする姿を感じることもできる。これらから、羊とのかかわりを「求める子」の姿をとらえた。

② 「考える子」から「創り出す子」へ

◆Hさんの記述(9月28日)

この日は、Hさんが羊の当番をする日だった。心配しながらも、リードの一番端を持ち、羊から遠い位置にいるHさんだったが、「怖い」気持ちに拍車をかけるような出来事が起こった。散歩当番の日、羊とグラウンドを一緒に走っていると、突然羊に突進され、あまりの驚きにリードを手放してしまう。Hさんはその日、次の記述を残している。

①きょうはぐらうんどへ2かいもいきました。
②きょうさんぽをしてたらじゃんがとっしんしてきました。ばこんと、とっしんしてきたのでおっととなりました。

下線①では、「ぐらうんどへ2かいも」と書いている。Hさんにとって羊を連れてグラウンドに行くことは、ドキドキする時間だったのであろう。また、下線②では、「とっしん」「ばこん」という言葉で、羊が強くぶつかってきた様子を表している。ビデオでその様子を確認してみると、羊が頭でぶつかってくるのがよほど痛かったのだろう。学級の友だちは何でもないのに、Hさんだけは、大声を出して羊の「とっしん」をかわそうと逃げ回っていた。

このような場面を経験すると、ますます怖がってしまうのではないかと思われた。しかし、羊との思い出を表現する授業でHさんは、自分が羊に突進されたことをみんなに伝えたいこととして粘土で表わした。Hさんは怖かった羊に突進され、とても驚いたが、結局は、そのことが羊とのかかわりの中で1番伝えたい思い出としてあげられた。そのことが彼の中に、羊との思い出として大切にされていくことになった。ここに、羊と自分との思い出を「考え」、他者に伝えるために「創り出す子」の姿が見とれた。また、この背景には、毎日の羊とのかかわりがあった。Hさんは、羊とかかわる過程で、自分の役割を見出していく。突進されてからも、自分から進んで羊にふれようとする姿が多くは見られなかったHさんであるが、自分から羊小屋の掃除をかってでる場面があった。そしてその時からHさんは小屋の「掃除係」として羊にかかわっていく。ここからは、自分の役割を見出し、羊と自分とのかかわり方を「創り出す子」つまり、羊を飼育する

学級社会の中で自分の役割を自ら創る姿が見とれた。

② 「創り出す子」の先に

◆Hさんの記述(11月18日)

きょう、じゃんのそつぎょうしきをしました。

そつぎょうしょうしょをわたしました。①さみしいきもちだけどたのしいそつぎょうしきにできてよかったとおもいました。ファーマーランドにかえったけどもうファーマーランドにはいません。ながののぼくじょうにいつてしまうのでにとあえなくなつてしまうのでさみしいです。いろいろなことがありました。②さいしょのときよしださんは、しんぱいしていましたがみんながじょうずだといつていました。うれしかったです。

おせわがじょうずでぼくたちは、ほめられました。さいしょは 25 キロだけどぼくたちがおせわしたら、31.6 キロになりました。③9がつ6にちからきょうまで 76 にちいました。それにたくさんのおもいでができてうれしかったです。たいへんなことになつたりたのしいことがあつたりしました。たいへんなおしごとあつたけどがんばつておせわしましたががんばりました。じゃんのおわかれでさみしいきもちいっばいだけど、さようならをしました。そつぎょうしきのあとみんなで大そうじをしました。ぼくと、Rちゃんてこやそうじをしました。④こやのうんこと、たべのこしのかすは、2ばいぶんでした。すのこにもたいりょうのうんこがありました。すのこそうじもたいへんそうでした。たいへんだけど、がんばつてしました。

この記述から、以下の4点が読み取れる。

飼育していた羊とお別れする「じゃん(羊の名)の卒業式」の日、羊がトラックに乗せられ、本当にお別れになってしまうという場面でも、嬉しそうな表情で、「やったー、47話で終わったぞー。」や「次回、さよならじゃんくん見てね。」と言ひ、悲しむ姿を全く見せなかつたHさんがいた。1年生ゆえ、「別れ」の意味がわからないのか、それともわざと明るく振る舞つていたのだろうかなどの疑問が、ずっとH兄の観察を続けていた学卒院生のiさんの心に浮かび上がつてきた。

①の記述から、羊のために楽しい卒業式をしてあげたいという彼なりの思いがうかがえる。②の記述の、「さいしょのとき」というのは、飼育員の吉田さんからのビデオレターの時のことであり、吉田さんから、「お世話が上手にできているかな？少し心配しています」と言われたことがHさんの中で、実は大切にされていた。Hさんが「掃除係」という役割を見出し、さらにそのことが飼育のプロである吉田さんに褒められた喜びがここに記述されていたのである。そして③の記述は、卒業式当日校長先生が1年生に向かつて話された言葉である。羊の入学式から卒業式までに学校に出席した日数は49日であつたので、このことから推測すると、羊とかかわつた日数を数えていたことが考えられる。この言葉が恐らく、「47話で終わったぞー。」という言葉に表現されたのではないか。そして、47話もの羊とのお話が大切にされていたのである。最後に、④の記述は、数量的な見方に着目できるHさんの記述であり、「掃除係」として毎日羊とかかわつた経験に裏づけされた記述でもある。

このような子どもの姿は、一人一人の子どもの個性ある学びが表出する、「みらい学習」だからこそ生み出されたと思う。そして子どもを見とる上で、ワークシートの蓄積と活動ビデオ記録による言語分析と行動分析の視点が重要であろう。

(4) 各学年の実践に見られる「みらい学習」の意義

① 「究極の課題」に向き合う「みらい学習」(第5学年)

5年生のNさんは、農家経営体験から農業の後継者問題に焦点を当てた追究活動「農家経営の在り方」に向き合い、悩む姿が見られた。

米作りをめぐって他校と交流する「米こめサミット」で得た多くの情報を取捨選択し、苦労を体験したからこそ、今、ここで判断し、折り合いをつけようとする前向きな姿勢が見られている。

(前略) 私たちは、「未来の農業について」これから考えるけど、未来のことについて考えるのは非常に難しいと思います。(中略) 未来では、農業で働く人がとても少なくなっていると思います。もしかしたら、いないことだってありえるかもしれないと思います。斐太の米を守るためには、米ファーム斐太さんのように、組織を作って農業的なものも紹介してみたらどうかと思います。

(中略) 私は、未来の農業は、たくさんの国民が協力し、いろいろ取り組み、(中略) プラス思考につなげていったらどうかと思いました。

またMさんは「みらい学習」の中で食を支える農業への尊敬を深めてきた。そんなMさんだからこそ、下線①②③には、食の安全性に対する強い思いが感じられる。効率ばかりを重視する意見に対してこのような「もうかりかただけで・・・」という意見を述べる学習背景には、一人一人の農家経営体験がある。すじまきに始まり、田植え、草取り、稲刈り、米販売の一連の作業体験での苦労と喜びを味わった。それは、農業を営む人々の「地域の良質な願い」に多くふれる出会いだったとも言える。そこから、地域の農業を考え、地域への思いを深めていったのであろう。

また、農家経営体験で収益金が一人830円だったという事実から、Mさんは、現在の農家が直面する大きな問題の一つにたどりついた。学級全体では経済効率に傾いた意見が多く出るが、有機農法を推進する立場のMさんは、次のように書いた。

私は米こめサミットで有機農法の立場でした。(中略) 妙高市の農業はどうあるべきかを考えました。一つめは、有機さばいで作物を作ってほしい。二つめは、慣行農法でやって、農薬をつかって、農薬を消す薬を使って少しでも①農薬の害をへらしたりするというひと工夫をしたりしてほしい。三つめは、お年よりは、②仕事がないから、のうかをやっていると思わずに、わかい人たちにもすすんで農家をしてもらいたい。四つめは、もうかりかたできめてほしくないということです。③もうかりがたりないとかで、農家をするかしないかを決めないでほしいです。

米こめサミットは、総合学習の素になったと思いました。すごくいい経験でした。

渡邊が指摘する総合的な学習の時間における子どもの育ちの分析からも、成功体験や問題を乗り越えることが子どもの育ちを派生させたり、様々な能力が積み重なったりしていくことが報告

されている²⁾。「みらい学習」は、じっくり、じんわり、しみこむような時間のかかる分かり方をしながら、自己の生き方を考える学習なのである。

② 「みらい学習」での人々のかかわり（第3学年）

3年生のTさんは、夏休みの自由研究で「キノコのオリジナル図鑑」を作成したり、県民休養地でのお宝探検でもキノコ採集にいそしんだり、キノコにこだわりをもつ姿が見られた。Tさんの学びを「意味あるもの」(=その子にとって大切なもの)にした大きな要因として、地域のキノコ名人との出会いがあった。それは、師匠を見つけた弟子と、弟子と対等にかかわろうとする「師匠」のような関係であり、師匠の人柄や思いにふれながら、弟子が師匠の背中を見ながら学んでいくような学習が展開されている。そして、「キノコ」というこだわりから地域についての考えを創り出す姿があった。地域にいる「熟達者」を中心に据え、参加型の学習を構成することで、「人となり」や「人柄」にふれる「みらい学習」が可能になるのである。それはまるで正統的周辺参加の理論そのままの伝統的な学び方だったのではないか。

(5) 斐太北ブランドカリキュラムの開発に向けて

① 学年を通した「系統性」への着目

幼児期から児童期へとつながる低学年の子どもの特徴は、自己中心的であり、中学年に向かうにつれて友達との関係を深めていく。思春期へとつながる高学年になると、集団の中で役割や責任を果たす喜びを体得していく。このように、小学校6年間で大きく成長し変化していく子どもを適切にとらえ、発達に応じ系統的に学習対象へかかわることが、大きな効果を生む。そこで木村いう「学びのIn・About・For」の考え方と文部科学省「小学校キャリア教育の手引き」を参考に、「みらい学習」の単元展開や子どもの活動を整理した³⁾⁴⁾。

◆低学年の子どもの傾向

低学年では、学習対象に「ふれる」から「入り込むIN」過程で、子どもたちは大好きなものや得意なことに夢中になる。1年生では、飼育する羊の「じゃん」とかかわる際、責任を与えることで、自分の役割やかかわり方を見つけ、羊に対する思いを寄せる姿が見られた。また、2年生では、一斉探検後に再度自分が調べたい探検場所を選び、繰り返し出かける活動が取り入れられたことにより、探検場所への愛着をもつ姿が見られた。

◆中学年の子どもの傾向

中学年では、学習対象に「入り込むIN」活動の中で見つけたことから「〇〇についてABOUT」調べ、解決しようとこだわりをもつ。3年生での「お宝」という価値に高めるための検討・吟味する活動や、4年生での他校との交流会の設定は、まさに多様に「意味づける」活動であり、その過程で他者意識や個々のこだわりなどが発揮されていた。

◆高学年の子どもの傾向

高学年では、学習対象「〇〇についてABOUT」を追究することで、「〇〇のためにFOR」と学習対象に対して自分はどうかわれるのかと自分の生き方やあり方を考えるようになっていく。5年生では、妙高に生きる一人として、妙高の基幹産業である農業について、自分の主張をぶつけ合う活動、6年生では、135年の歴史を受け継ぐ一人として、歴史や文化について考える活動

が展開された。様々な人々との出会いを通して、課題の重大さに気付きながら、役割や責任を果たしていこうとする。その際、参加・決定・選択といった自己が試されるような機会を取り入れることにより、自己の成長を大きく促す契機となったと思われる。

③ 「みらい学習」で子どもと地域を結びつける

「みらい学習」では、各学年が成長の状況に合った実践に取り組んでいることが、子どもの見とりから見えてきた。しかし、課題もあった。それは1年生から6年生に至る一貫したテーマがないことである。そこで支援チームは各学年の実践に共通性着目し、次ページのような系統性を意識したプランを作成し支援校に提案した。このプランを貫くテーマは、「生きる－斐太の農業」である。

低学年で「命」をしっかり見つめる学習を展開すれば、高学年で「農業を使えば効率的でいい」という簡単な結論は出せないだろう。また、水田や川に生活や命をかけた「地域の人々の営み」にふれた子どもたちにとって、田が次々に耕作放棄地になっていくという現実の受け止めは、人ごとではない切実なものになるはずである。

内容の系統性を意識することは、「農業を発展させるという人々の営みが、斐太地区の発展につながる」という地域の人々の共通の願いのもとに子どもが立ち、自分事として歩み出そうとする「創り出す子」の誕生が期待できるからである。

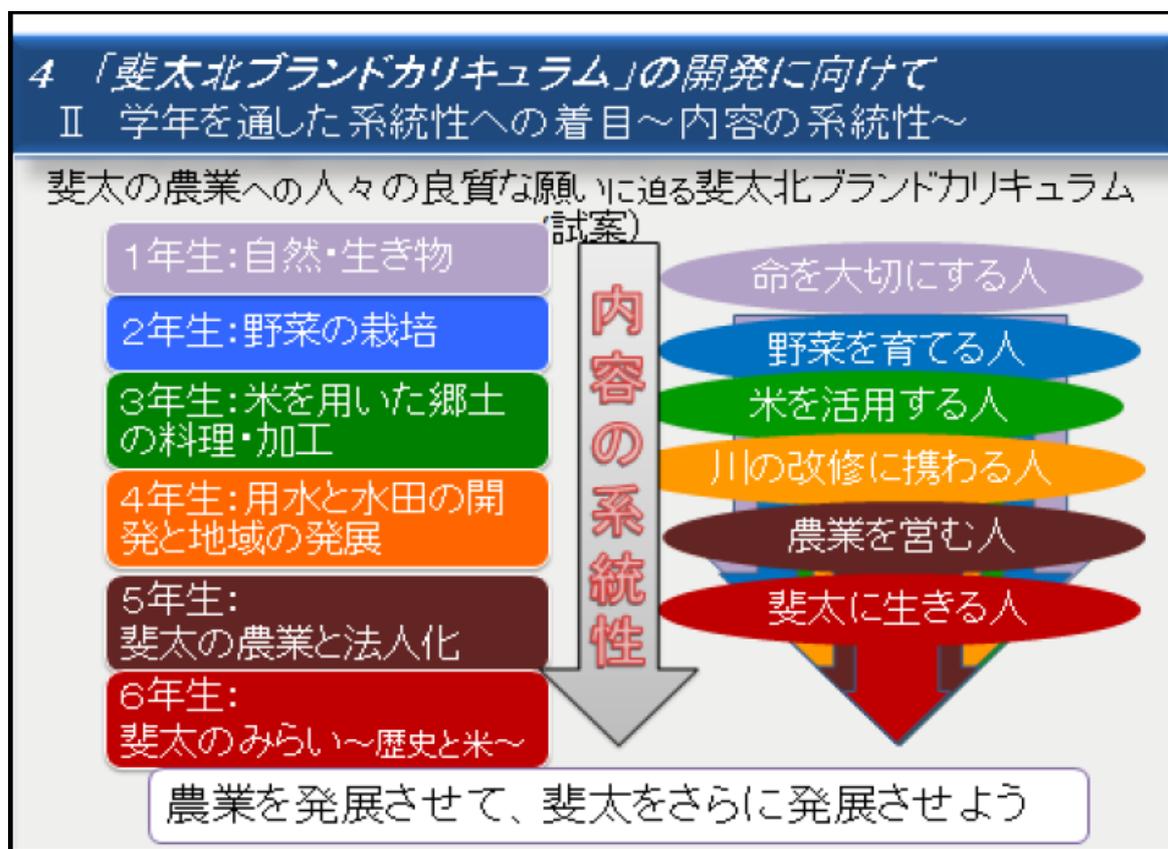


図2 “斐太の農業”で貫くカリキュラム(試案)

Ⅲ 考察～成果と課題～

校内研究授業にかかわる支援が終わろうとしていた 11 月下旬、支援校の先生方にアンケートを依頼した。教師が校内研修に何を求め、何を知りたいか、それを支援するのがこの支援プロジェクトの課題と思ったからである。支援チームへの要請は次のようであった。(抜粋して記載)

- 「みらい学習」の在り方について
 - ・教科と「みらい学習」の関連
 - ・体験と学力について（「活用」との関連）
- 「斐太北ブランドカリキュラム」開発に向けて
 - ・学年を通しての系統性
 - ・合科的・関連的指導の在り方
- 「創り出す子」の子ども像について
 - ・子どもの姿としてのゴールが見えない
 - ・子どもの実態と今後の方向性

支援チームが学校支援プロジェクトで見出してきた学びと、教師たちが求めていた学びとが一致していたことに、何よりもほっとした。私たちの最も大きな成果は、斐太北ブランドカリキュラム開発に向けて意気込みと不断の努力を惜しまない支援校の教師たちと協働しながら、常に新しい学びを手に入れることができたことである。その上で、学校支援プロジェクトを通して、具体的な授業に見え

た「創り出す子」を見とり、教育課程における「みらい学習」の意味を知り、そして「地域」を学びのフィールドに据えた「斐太北ブランドカリキュラム開発の視点と構造」を見出すことができた。

しかし、本支援では斐太北小学校からの要請に十分に応えられたわけではない。年間を通しての単元である「みらい学習」ゆえの支援の難しさがあった。

「みらい学習」には、各学級担任がこの一年にかけるカリキュラムや授業構想がある。そこに、新たな視点を持ちこんだり、子どもの学びを継続的に見とったりすることは容易ではなかった。また、校内研修に「斐太北ブランドカリキュラム」を意識した単元構想素案を提案したが、その有効性を確かめることまではできなかった。学校や地域の実態、様々な課題に応じて修正や吟味が加えられていくことを期待している。

2学期の終業式、各学年の代表による「2学期の振り返り」発表が行われた。発表した6人全員が「みらい学習」から学んだことを取り上げ、いきいきと語った。斐太北の、斐太北

による、斐太北のためのカリキュラム開発に向けての営みに、微力ながらも参画し、教師たちと共に新しい視点を手に入れることができたことは、成果だと考えている。

○ 引用文献

- 1) 水原克敏編著：『新小学校学習指導要領改訂のポイント』 pp. 8-9 日本標準 2017
- 2) 渡邊沙織：「総合的な学習の時間の実践事例から読み解くキー・コンピテンシー-刈谷市立衣浦小学校・多田かほる学級の事例から-」 愛知教育大学社会教育学会誌『探究第21巻』 pp40-45 2010
- 3) 木村吉彦：「小中連携と「学びの In・About・For」高階玲治編著：『幼・小・中・高の連携・一貫教育の展開』 P143-146 2009
- 4) 文部科学省：『小学校キャリア教育の手引き』、P13、2010

○ 参考文献

- 1 鈴木正気著：『川口港から外港へー小学校社会科教育の創造ー』草土文化、1978