

# 総合的な学習の時間を核とするカリキュラム・マネジメントに関する事例研究

浅野 信彦 (文教大学教育学部)

## Case Study on Curriculum Management Intended for Time for Comprehensive Learning as its Core

ASANO NOBUHIKO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

### 要 旨

2017年3月に告示された小・中学校の新学習指導要領総則に「各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努める」ことが明記された。しかし、これに関する議論や組織的な動きが活性化しているとは言いがたい。各学校で子供たちが様々な教科や領域を越えて現代的な諸課題に即して学びを深めていくことの意義や価値をどう捉え、それを「育成を目指す資質・能力」としてどのように整理し、学校の教育目標として具体化していくのかが問われている。本研究では、総合的な学習の時間を核としてカリキュラム・マネジメントの実践を積み重ねてきた研究校がこの問いに対してどのような知見を示しているのかを事例的に検討する。

### 1. はじめに

2017年3月に告示された小・中学校の新しい学習指導要領の総則に「各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努める」ことが明記された。この学習指導要領の全面実施は2020年度（中学校は2021年度）からとされているが、移行期間中の教育課程は各学校で新しい総則を踏まえて編成・実施し、その趣旨の実現を図ることとされている。しかし、学校や地域によって温度差はあるものの、学校関係者の間で「子供たちにどのような資質や能力を身に付けさせるのか」「それを教育課程においてどのように具体化するのか」などの議論が活性化しているとは言い難い。カリキュラム・マネジメントには各学校の教職員間および学校と地域社会との協働関係を深める役割も期待されているから、こうした現状は、新学習指導要領が目指す「社会に開かれた教育課程」の実現をも難しくするのではないだろうか。

一方、新学習指導要領では、「資質・能力の3つの柱」にもとづき、各教科の目標の記述が大きく変更された。このことのインパクトが大きく、教育実践上の関心が教科ごとの「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」に集中していることも、カリキュラム・マネジメントに関する組織的な動きが停滞していることの一因であると思われる。

もちろん、教科ごとの授業改善の努力は重要である。しかし、それは、各学校の目指す資質・能力の育成に資するように行われなければならない。そのためには、教科等の意義を再確認しつつ、それらを相互に関連付ける教科等横断的な視点を持ち、教育課程編成につなげていこうとする学校の組織的な営みが不可欠である。つまり、カリキュラム・マネジメントと主体的・対話的で深い学びの視点は車の両輪であり、その両方を意識して授業改善を推進していくことが求められているのである。

このとき、子供たちが様々な教科や領域を越えて現代的な諸課題に即して学びを深めていくことの意義や価値をどう捉え、それを「育成を目指す資質・能力」としてどのように整理し、学校の教育目標として具体化していくのかが問われることになる。

実は、こうしたカリキュラム改革の方向性は、約20年前の総合的な学習の時間の創設に端を発するものである。当初は子供の体験や興味を重視した素朴な実践が多かったものの、試行錯誤が続く中で、一部の教育研究者が総合的な学習の時間を核として学校のカリキュラムをマネジメントすることの必要性を論じるようになった<sup>1)</sup>。こうした議論といくつかの研究校での実践の積み重ねを経て、今日のカリキュラム・マネジメント論が形成された。これが新しい学習指導要領に影響を与えている面がある。

それでは、総合的な学習の時間を核としてカリキュラム・マネジメントの実践を積み重ねてきた研究校は、上記の問いに対してどのような知見を示しているのだろうか。

本研究は、今後、各学校でのカリキュラム・マネジメントへの組織的な動きを促すうえで、その手がかりを得ることを目的とする。そのため、「総合的な学習の時間を核とするカリキュラム・マネジメント」の先行実践の事例を検討する。

## 2. カリキュラム・マネジメントと総合的な学習の時間

まずは、新学習指導要領の中で、カリキュラム・マネジメントがどのように記述されているのかを確認しておこう。当該箇所である総則第1の4を以下に抜粋する。

### 第1 小学校教育の基本と教育課程の役割

4 各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横

断的な視点で組み立てていくこと、②教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、③教育課程に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメントという。」に努めるものとする。（下線は筆者による）

下線①②③から、カリキュラム・マネジメントは3つの側面から定義されていることがわかる。このうち②③は一般的な組織マネジメントでも強調されるPDCAサイクルや資源活用の側面である。これに対して①は、カリキュラムという用語が本来的に意味するところの「学びの経験」という次元からこれを捉えようとするものである。学校は企業組織等とは異なり、子供の学びを導き将来社会で必要とされる資質・能力の育成を図ることをミッションとする。その達成をめざす学校組織のマネジメントは①の側面を欠いては成立しない。カリキュラム・マネジメントの眼目は、単なる組織運営の改善にとどまらず、子供の学びの質的充実を図る点にこそある。そのため「教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」が不可欠だと考えられているのである。

それでは、「教科横断的な視点」とはどのようなことを指しているのだろうか。これを記述している総則の箇所は、第2の2である。

### 第2 教育課程の編成

2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

(1) 各学校においては、児童の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）、問題発見・解決能力等の①学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生

かし、**教科等横断的な視点**から教育課程の編成を図るものとする。

(2) 各学校においては、児童や学校、地域の実態及び児童の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等乗り越えて次代の社会を形成することに向けた②現代的な諸課題に対応して求められる**資質・能力**を、**教科等横断的な視点**で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。(下線と太字は筆者による)

新学習指導要領が各学校に明確化することを求めている「育成を目指す**資質・能力**」とは、下線①「**学習の基盤となる資質・能力**」と②「**現代的な諸課題**に対応して求められる**資質・能力**」の2つの要素からなっており、それぞれ異なる観点から「**教科等横断的な視点**」が強調されていることが読み取れる。①については「各教科の特質を生かし」という条件が付されているものの、「どの教科にも共通に必要なとされる**学習の基盤**」というニュアンスが込められている。「**学習の基盤となる資質・能力**」の育成に向けては、各教科の特質を失わない範囲で、教科等の枠を越えた共通の取組を行う(例えば、どの教科の授業でも少人数のグループ活動を取り入れるなど)ことや、特定の教科等で重点的に育成した**資質・能力**を他教科等でも活用してその汎用化を図る(例えば、国語科の授業で重点的に育成した言語能力を他教科の授業で「書く」「話す」「聴く」などのスキルとして活用し、言語能力の汎用化を図るなど)ことが想定されていると思われる。こうした**資質・能力**の育成に向けた取組は、教科別や個々の教師ごとに行うのではなく、年度当初から学校教育の全体計画である教育課程に位置づけ、学校全体で組織的かつ継続的に実施しなければ効果的ではない。必然的に「**教科等横断的な視点**で教育課程の編成を図る」ことが要請され

ることになる。

一方、②について、総則には「**現代的な諸課題**」の例示はなく、「**豊かな人生の実現**」や「**災害等乗り越えて次代の社会を形成する**」という方向性が示されているのみである。

ここで想起すべきは、新学習指導要領が、学校の教育活動全体を通じて習得された「生きて働く『**知識・技能**』」や「未知の状況にも対応できる『**思考力・判断力・表現力等**』」を「どのような方向性で働かせていくか」が重要であるとし、これを「**学びを人生や社会に生かそうとする『**学びに向かう力、人間性等**』**」と表現して強調していることである。

すなわち、②は、全ての学習の基盤となる汎用的スキルのようなものとは異なり、子供たちが生きている現代社会のリアルな問題に即して自ら課題を設定し、それを探究していく過程で育成される**資質・能力**であると考えられる。探究的な学習の過程では、一人ひとりが現実のテーマと向き合い、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」を自らに問うことになる。課題に対して試行錯誤を繰り返し、粘り強く物事の本質に迫っていく。その過程で、様々な教科で習得された**知識・技能**や**思考力・判断力・表現力**等が相互に結びつき、より高次の能力へと統合されていく。こうした**資質・能力**を特定の教科の授業だけで育成することはできない。そこで、教師は、「**教科等横断的な視点**」からどのような**資質・能力**を育成していくのかを考え、「各学校の特色を生かした教育課程」を編成しなければならないのである。

なお、今回の改訂に先立ち2016年12月に発表された中央教育審議会答申には、「**健康・安全・食に関する力**」「**主権者として求められる力**」などの「**教科等横断的なテーマ**」の例が示されている<sup>2)</sup>。

総合的な学習の時間は、教科を越えた横断的・総合的な学習を行う領域である。具体的な探究課題を設定して、子供たちは学級の仲

間や地域の人々と協働しながら粘り強く課題と向き合い、学びを深めていく。こうした総合的な学習の時間が「各学校のカリキュラム・マネジメントの中核」<sup>3)</sup>に位置づけられることは必然であるといえよう。

学習指導要領の総則の第2の1には、各学校の教育課程編成において明確化する学校教育目標と各学校で設定する総合的な学習の時間の目標を関連付けるようにという旨の記述がある。教育課程においても、総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力が学校教育全体で育成を目指す様々な資質・能力を束ねる「柱」となるような構造が想定されている。

### 3. 総合的な学習の時間と「探究」

各学校でカリキュラム・マネジメントを促す鍵は、これまで総合的な学習の時間でのような探究活動が行われ、子供たちにどのような資質・能力が育成されてきたのかを振り返ってみることである。これまでの実践を振り返る作業は、教師たちが自らの思いや経験を語り合うなかで子供の姿を捉え直し、理念や方向性を共有しながら、日々の教育実践を通して達成すべき学校教育目標を明確化していくことにつながる。

その前提として、学習指導要領第5章で総合的な学習の時間の目標を確認しておこう。

#### 第1 目標

①探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、②よりよく課題を解決し、③自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。

(2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整

理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。(下線は筆者による)

(1) (2) (3) はそれぞれ「資質・能力の3つの柱」のうちの「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」に対応して整理されたものである。これら3つをぶら下げる形で冒頭に全体的な目標が述べられている。

まず、下線①の「探究的な見方・考え方」とは、探究的な学習の過程で各教科等における見方・考え方を総合的に働かせるとともに、特定の教科等の視点だけでは捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えることである。こうした教科等横断的な学びの特質を生かした見方・考え方を働かせて学ぶことを通して、下線②③のような「資質・能力」を育成することが目指される。下線②は「よりよく課題を解決する」ことのできる資質・能力、下線③は「自己の生き方を考えていく」ための資質・能力である。総合的な学習の時間では、これらが他の教科等で育成された様々な資質・能力と統合され、より高次の資質・能力として形成されなければならない。

特に「自己の生き方を考えていく」ことに関して、第2の3の(6)「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力について」のなかに「自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること」という記述がある。「他者や社会との関わり」とは、課題解決に向けた他者との協働や積極的な社会参画の態度を養うことである。「自分自身に関すること」とは「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むこと」を通して「学ぶことの意義を

自覚したり、自分のよさや可能性に気付いたり、学んだことを自信につなげたり、現在及び将来の自分の生き方につなげたりする内省的な考え方（Reflection）」のことである<sup>4)</sup>。

そもそも探究とは何か。20世紀初頭から今日に至るまで、カリキュラムや授業を子供たちの探究過程へと変革するための教授理論を提唱した教育学者は後を絶たない。歴史的には「経験主義か系統主義か」をめぐる論争が繰り返されてきたが、双方の立場から提唱された探究的な教授理論のほとんどは、ジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）の探究理論を何らかの形で継承している。

デューイは、近代科学の方法をもとに哲学の改造を目指し、その思想の中核として、現実の社会における問題の解決に向けた知的な思考の重要性を主張した人物である。彼は、科学的な探究を規範的なモデルとは見なさず、個人の生活経験に根ざした日常的な問題解決にまでさかのぼり、そこに働いている知的な「思考の方法」を抽出した<sup>5)</sup>。

我々が「不確定な状況」に直面したとき、状況を観察し、入手できる知識を参照し、それらに基づき仮説を設定し、実験的な行動（試行錯誤）を繰り返し、「確定した状況」をもたらそうとする知的な思考をはたかせる。これをデューイは「反省的思考」（reflective thinking）と呼ぶ。反省的思考とは、自らの行為の原因と結果を意識的に振り返り、自らの行為を意味付け、これに続く行為を方向付ける思考である。これによって日常の曖昧で不明確な経験が知性的な経験へと再構成される。探究の過程には絶えず反省的思考がはたらいっている。

デューイにとって探究とは社会的なものである。他の探究者と問題を共有し、対話し、喜びや苦しみを共感し合うなかで、一人ひとりの相互成長がもたらされるからである。社会的探究の過程で我々は様々な選択を繰り返す。探究の対象や課題を選択するだけでなく、

他者の多様な価値観に触れながら自らの価値観を選択したり、どのように対象に働きかけるかを選択したりする。このような選択は「どんな人間存在にもっとなりたかという発見の過程」であり、自己のアイデンティティの確立と深いかかわりがあるという<sup>6)</sup>。

デューイ思想の核心は、あらゆる探究は反省的思考を中核とする社会的探究であり、自己の生き方の発見にいたる過程でもあるという点にある。

このように「探究」を理解すると、従来の総合的な学習の時間の実践を振り返る際には、子供たちの学びの姿を長期にわたる社会的な自己探究の過程として捉え直す視点をもつことが不可欠であろう。

#### 4. 「探究力」の育成を目指すカリキュラム・マネジメントの事例

##### (1) 上越市立大手町小学校の教育課程

上越市立大手町小学校は、1970年代から時代を先取りするカリキュラムの開発に取り組んできた。

2002年から3年間は「生活科」「総合的な学習の時間」の学びのよさを各教科や道徳および特別活動に生かし、「確かな学力」を育成する研究に取り組んだ。この研究により、従来の教科や領域の枠を越えて横断的に育まれる資質・能力を「問題解決能力」「情報活用能力」「内省的な思考力」「コミュニケーション能力」「共生的な態度」の「5つの能力」に整理した<sup>7)</sup>。これを引き継ぎ、2006年から5年間は「生活・総合学習」「ふれあい」「教科学習」の3領域からなる教育課程を編成した。2013年には、上記「5つの能力」を「探究力」「情報活用力」「コミュニケーション力」「創造性」「自律性」「共生的な態度」の「6つの資質・能力」に再整理し、これらの資質・能力の発揮を自らの在り方につなげる思考を「内省的な思考」とした<sup>8)</sup>。

【探究力】物事の本質を深く探ろうとする力

【情報活用力】知識・情報を生かしながら、  
考えを論理的に整理する力

【コミュニケーション力】言葉を通して、周  
りのもの・こと・人にかかわる力

【創造性】新しいものを創り出していく力

【自律性】自分で自分自身（心身）を調整し  
ていく力

【共生的な態度】周りのもの・こと・人との  
関係をよくしていく態度

<資質・能力の発揮を包括的に捉えながら自  
らの在り方につなげる思考>

【内省的な思考】自分の考えや行動を振り返  
り、これからの自分の在り方を考えようと  
する思考

大手町小は、これらの資質・能力を発揮する子供の育成を目指し、既存の教科・領域を「生活・総合」「数理」「ことば」「創造・表現」「健康」「ふれあい」という6領域に再編した。このうち「生活・総合」は、生活科と総合的な学習の時間の趣旨を踏まえ、6年間を通して「探究力」を重点的に育成する領域とされている。この「探究力」が推進力となって協働的に問題解決に向かう学びが成立したとき、他の領域の学びとのつながりが生まれ、資質・能力を発揮する子供の姿として表れてくるという。

このように、大手町小カリキュラムは、教育課程の構造において「生活・総合」を中核とし、全領域を通して育成を目指す資質・能力のうち最も高次に「探究力」を位置づけているという特徴をもつ。

(2) 上越市立大手町小学校のカリキュラム・マネジメント

大手町小では、子供が資質・能力を発揮しながら学びを深める活動をつくるため、研究組織として各領域部会が設けられ、教師が協働で単元を構想し、その単元での学びを通し

て実際に子供たちがどのような資質・能力を発揮しているのかを様々な視点から見取る。これを積み重ね、子供の資質・能力の発揮を促した学習内容・活動例や展開上の留意点等を整理し、一覧表にまとめていく。この表を教師全員が共有し、新たな単元構想や活動づくりの拠り所としている。

また、学年ごとに全領域の年間指導計画を一枚にまとめた「視覚的カリキュラム表」を作成し、「生活・総合」や「ふれあい」（道徳と特別活動に相当）と他領域の学びをどのように関連付けるかも検討する。1学期に2回（3学期は1回）程度開かれるカリキュラム改善研修では、視覚カリキュラム表を模造紙に拡大し、各学年教師に管理職や担任外教師も加わって、子供たちの実態、作文シート等に見られる変容、各種アンケート結果などをもとに実践の課題や今後の見通し等を話し合い、年間指導計画に修正を加えていく。年間のカリキュラム表は1年の最後に完成する。研修では、各学年の検討結果が全教員に向けても報告され、他学年の視点からも意見が出される。こうした同僚性を重視したPDCAサイクルによって、一人ひとりの子供の学びを学校全体で見取っていく雰囲気が醸成されている。職員室での何げない会話のなかで子供の姿が捉え直され、それが新たな実践につながることもある。大手町小では、教師の協働による単元構想や日常的に子供の学びを捉え直す雰囲気が基盤となって、カリキュラム・マネジメントの定着が図られている。

(3) 「生活・総合」における「探究力」育成の事例

ここでは、2014年度第5学年「生活・総合」で実践された通年単元「つくる私 食べる私」の事例を検討する。第5学年は2学級で、担任はI先生（男性）とH先生（女性）であった。以下に概要を述べる。

4月、5年生は今年の「生活・総合」で何に取り組むか、テーマについて話し合った。子供たちは「身近にある食べ物について知りたい、つくりたい」という思いを語った。毎日当たり前のように口にしている食べ物を自分たちの力で作ることで、食の大切さや食料生産にかかわる人たちの思いを学びたいと考えた。話し合いの結果、米と野菜を栽培し、ブタと牛を飼育することになった。5月に2頭のブタ、6月に1頭の牛を迎えた。子供たちは当番をつくり毎日世話をした。しばらくして、①子供たちは3頭に名前をつけるかを問題にするようになった。話し合いの結果、名前をつけることになり、ブタに「ヒート」「ハッピー」、牛に「すく」という名前をつけた。

2学期、ブタの出荷時期が近づき、②子供たちは出荷について話し合った。「出荷するか、しないか」について自分の立場を明らかにして話し合いをするものの、気持ちが揺れる姿も見られた。最後は学年全員で出荷することに決め、10月に「ヒート」と「ハッピー」を出荷した。2頭のバラ肉を買い戻し、自分たちが育てた野菜や「ヒート」のベーコンを調理して食べた。また、食肉加工センターで働く人々、獣医、農家の方々から話を聞いた。

3学期、③子供たちは「すく」の出荷について話し合った。話し合いの結果、2月に「すく」を出荷した。その後、「すく」のセリを全員で見学した。3月の「学びのステージ」(学習発表会)で「つくる私 食べる私」で学んだことを発表し、それぞれの思いを作文シートに書き、友達と共有した。

まず、「とことん対象とかかわる」ことを重視していることに注目したい。一人ひとりの対象への思いの強さにそれが表れている。また、教師が活動の方向性を明示せず、「こ

れからどうしたいか」を子供たちにとことん話し合わせていることも見逃せない(下線①)。教師は話し合いの結論を安易に求めず、本音では納得できないでいる子供の気持ちを一人ひとりの言葉や作文から捉え、次の話し合いにつなげる(下線②)。さらに、子供たちの内面的な葛藤を大人の論理から「折り合い」をつけさせるのではなく、葛藤する自己の内面を見つめさせる(下線③)。

筆者は、2015年から16年にかけて3回、この単元の実践者へのインタビューを実施した。教師の言葉から、彼らが「探究力」をどのように捉えているのかを見てみよう。

4月、子供たち自身でテーマを決める。教師はどのように年間カリキュラム表を作成しているのだろうか。

**【H先生】** 予想して作っています。できる範囲でなんですけど、(来年の)3月にこういう子供になっているといいな(と予想しています)。この教材をもってきたら、きっとこの頃にはこういうことを言うてくるだろう、こういう子になってほしいな、というのから、作ります。教材もどういう切り口でいくかによって変わってくるので。だから、そこに至るまでに、このへんでこういう葛藤がおきるだろうとか、この時期はこんな問題が生じるだろうと、子供が直面する問題を想像して。で、その時期は、みんなの声をよく聞いておくとか、作文シートをあえて書かせるとか、日記に書いてたことを読み上げるとか、何か仕掛けを作っておいて、やっていますね。

安易なテーマを提案する子供に対しては「本当にそれでいいの？」と意図的に問いかけ、活動の目的を考えさせるという。

5月、ブタ2頭が学校にやってきた。この頃には、自分たちで育てた家畜を「出荷して、お肉を食べる」ことを通して「食の大切さ、命の大切さを学びたい」という活動の目的が

決まっていた。6月に牛の「すく」が加わり、3頭の動物の世話に追われる慌ただしい日々が7月まで続いた。

9月に入るとすぐにヒートとハッピーの出荷の話をはじめた。

【H先生】9月2日に読み聞かせをしたんですね。『ぶたにく』っていう本とか、フォトブックみたいな、ちょっと文章があるものとかを見せたり聞かせたりしながら、ちょっと生々しい話をした。

【I先生】畜園で働く人が悩む話とか。で、じゃあ出荷はどうするって聞いたら、「それはちょっと残酷すぎます」みたいな。でもそうじゃない子もいた。N先生から「先に目的的にやるからダメなんだよ」と言われたけど、目的的にやるからうまく葛藤が起こった。「目的なんだから出荷しなきゃ」という子ども。

【H先生】あれだけかわいいって言ってたブタと牛を、名前までつけていた3頭を、「出荷したくない」って言ってたくせに、でも、「考えてみんな、目的って最初に決めたんだから、出荷しなきゃいけないよ」って（意見が出た）。そうしたら、（子供たちの意見が）そこにどーっと流れて。正論に聞こえるから。自分たちにとっての正論。「目的があってブタを飼ってるのに出荷しないと変じゃん」ってことになる。目的論が大半を占めて。あと、出荷しないとその後どうなる論も出てきて。出荷せずに飼いつけることも無理じゃないかという。

【I先生】最初論点がかみ合ってるようでもかみ合っていないのは、「するかしないか」という話と「したいかしたくないか」で話をしている。だから、「するしない」で話をしている子は「する」っていうし、「したいかしたくないか」で話してて「したくない」ってやつがいるわけ。そうすると「する」って子は「しなかったらブタどうするんだ」って言

うんだけど、したくない子は「それは分かってる、でもしたくない」って言う。かみ合わないんだけど、表面上はかみ合ってるように見えて、お互いにやり合うみたいな。子供だからよくわかんないんだよね。「するなんて知ってるよ、したくねえんだ！」みたいなね。でもするんだよね。結局ね。

このような話し合いが約1ヶ月続いた。H先生は、9月18日のK子の作文シートを見ながら次のように語った。

【H先生】18日のK子のシートには、「今日出荷についての話し合いをして、迷っている。なぜかという、H先生が自分たちの学びのためにヒートとハッピーを出荷して、ヒートとハッピーは喜ぶんですか？っていう話をしたからです」。嫌なことを私もぐいぐい聞いた。「農家の人の気持ちを知りたい」とか言ってたんですね。出荷をするのが目的なのはなんでかという、「悲しむためにしたい」って言ってるんですよ。意味がよく分からないんですけど。苦勞を知れば食べ残もしないし、本当に大切だと分かるんじゃないかという理論らしいんですけど。だから出荷して悲しむことも目的の一つなんです。

K子のように、「出荷する」側にたつ子供はほとんどが目的論を主張していた。これに対して、感情的に「出荷したくない」と主張する少数の子供がいた。話し合いでは双方の立場の考えを聞き合った。「出荷したくない」派の3人は次のような意見を述べた。

「(ヒートとハッピーは)自分たちのせいで出荷される。人間のために殺されるなら好きなことをさせてあげたい」(F君)

「最終的には出荷されると思うけど、心の中では出荷したくない。目的のために命をもらうことはしたくない」(S君)

「僕だったらどんな理由でも(出荷されるの



は) いやだ。いやがることを無理矢理するのはいやだ(涙) (K君)

F君は、出荷すると言っているみんなにおたずねをした。

「みんな、ヒートとハッピーの親になると言っていた。出荷するのは自分の子供を殺すのと同じこと。自分の子供でも殺すんですか？」  
(話し合いでのF君の発言)

この一言をきっかけに、目的論を主張していた「出荷する」派の考えが揺れ始める。

【I先生】もともとね、答えなんてないの。ないところに二項対立で軸を2つ作って出口のない話し合いを延々とやった感じ。そういうなかに(人間は)生きてるからね。簡単に「ブタの出荷をして命は大切だと思いました」というきれいなオチには絶対にしなくなかった。

【H先生】徹底的に考えてましたね。それをする自分を考える。そういうことをする自分って、こんなに悩んでいても、結局夕飯で今日も豚肉食べましたとか書いてくるんですよ。日記とかシートとかにも。

結局、10月20日にヒートを出荷、その1週間後にハッピーの出荷を迎えた。出荷直後の子供たちの様子は「懺悔大会のようだった」という。「ちゃんと世話をしなかった」と後悔の気持ちを述べる子供もいた。ある子供の作文シートには「私は本当にひどくて最低の人間だと思いました。出荷させてしまったのは自分たちだし、トラックに乗せたのも自分なのに、お肉をおいしいと思ったからです」と書かれていた。

出荷を経験し、「人間が生きるために殺す」「人間の都合」「出荷した自分は残酷な人間」「食べるということは命をもらうこと」などの視点をもって「食べる」ことを考える子供

の姿が見られるようになった。

「すく」は2月25日に出荷された。牛は、ブタと違ってすぐに「と殺」されず、約1年間は畜産農家のもとで育てられる。

【I先生】畜産農家の人に来てもらって、精一杯育てた牛をみんなにおいしいって食べてもらえることがすごく幸せなんですって話してもらったんだけど、分からない。というか、分かりたくない。

【H先生】そこはもう乗り越えるっていうか、見ないことにするか考えないことにするか。上から理由がつくような納得が自分の中があれば、農家としてちゃんとやれるし、畜産関係者としてやっていけるんだけど、子供は畜産農家になるためにやってるわけじゃないし、(農家の)思いが知りたいってやってるんだけど、最後は畜産農家(の気持ち)にはなれないんですよ。そこには子供なりの思いがあって、どうやっても折り合いがつかない。

この単元の終末は以下のものであったという。

【I先生】分かったことを伝え合おうって、2月に学びのステージ(学習発表会)があるから、そこで自分たちの学んだことを伝えようってことで。あえて「食べ物を残さないようにしましょう」などと呼びかけることはしなかった。そういうきれいごとで終わらせるのはやめた。うわべだけで伝えるようなことはしない。子供たちが学んできたことを内側にしまっておくことで終わりでいいよって。これだけ考えたし。

【H先生】自分が思う食とか食べるって、どういうことなのかな。それを書いてみんな読んで読みあって、さらに読みあった感想を書いて終わり。S君なんかは、「3回の出荷をしてつくることは生きるために大切なんだと思いました」と書いてる。でも次の段落には「人間

は何もしないで動物たちの命をいただいて、食べるということができて、幸せな生き物だと思うけど、命を奪われている動物たちには残酷」。これで終わってるんですよ。いろんな面から自分を見るようになったというか。

教師はこうした学びから子供たちの「探究力」の発揮をどう捉えているのだろうか。インタビューの中で質問したところ、以下のように答えてくださった。

【H先生】うーん。ここがすごく伸びて、こういう力がついたというよりは、毎日やっていることが当たり前のように当たり前でない。けっこう大事にやるとか、責任もってやるとか、そういう面で変わったかな。いろんな立場で考えるなんてことも変わったかな。自分の考えを言わないと伝わらない。友達の考えに賛成するんじゃなくて、自分で考える。意見の趣旨が似ていても、自分でまず考える。なんか、賛成賛成って言っていると、出荷したくなくてもされちゃう。「すく」のこととか、「ハッピー」と「ヒート」のこととか、誰かに賛成して思うことじゃない。自分の気持ちとずーっと向き合わなきゃいけない。そういうところが変わったかな。ただね、急にそれができるようになったわけじゃないから。でも、それがいろんな場面で見られるようになったかなと感じた。

【I先生】いろいろな事実の中に、それを受け止めて、どこかに自分の足場をおいて、自分の考えを持つという、バランスの力というか。そういう力がついたんじゃないかなと思います。人間が生き物の命をもらってしか生きられない残酷な生き物であるという事実と、自分たちが愛情をもって育ててきたという事実と、スーパーの肉を食べている自分と。いろんな見つけてきた事実があつて。どれも嘘じゃなくて、でも一つひとつの事象は反発するようなこともある。全く反対のこともある

んだけど、それぞれの事実のどこかに足場を少しずつ作って、きちんと立っていられるという。足のおき方がそれぞれ少しずつ違って、それでも食は大事だよって考えるという、同じような目的に向かって行動できたりとか、話し合いができたり、意見を交流できたりというところは、力がついたらんじゃないかなと思います。

H先生とI先生は、子ども自身が納得いかない問題状況に対して何らかの「解決策」を導き出す力を「探究力」と捉えてはいない。むしろ「自分で考える」「いろんな立場から考える」「自分の気持ちと向き合う」「日常生活の中で責任をもって行動する」といった変容を「ついた力」と捉えている。こうした変容は一人ひとりの生き方につながる内省的な思考の深まりが引き起こしたものであろう。

##### 5. 総合的な学習の時間を核とするカリキュラム・マネジメントに向けて

大手町小が掲げる「探究力」とは何か。先に紹介したように一応は説明されている。しかし、上の実践からは、定義にこだわらず、子供の姿をもとに教師自身が「探究力」とは何かを問い直しているが姿が浮かび上がる。

教師は、年間カリキュラムを作成する際に「いつ頃、どのような子供の姿が見られるだろう」と予想していた。そして、子供たちが自らの思いをもって活動できるような題材を選択し、切実感をもって話し合うことのできるような話題を設定していた。しかし、ある程度の計画や見通しを持ちつつも、意図する方向へと子供たちを強引に誘導することはなかった。子供たちが考えを深め合い、自己決定を繰り返していけるよう、きっかけを作ったり、問いを投げかけたりする役割に徹していた。こうして深められていく学びの道筋に即して、一人ひとりの心の揺れや意識の変容を丁寧につまえていた。

大手町小が教育課程上で明示する「6つの資質・能力」には、具体的な到達目標が設定されているわけではない。また、それぞれの「資質・能力」の裏付けとなる抽象的な理論が存在するのでもない。むしろ、「探究力」などの言葉で育成を目指す資質・能力を掲げることは、教師たちが協働で年間カリキュラムを作成したり、単元を構想したり、子供の学びを捉えながらこれらを修正したりする際に「共通言語」を提供している。教師全員で子供の姿を共有し、「探究力って何だろう」と問い直し、考えていくことができるのである。ここに、同校のカリキュラム・マネジメントが成功している鍵があると思われる。

仮に「育成を目指す資質・能力」を従来の到達目標のような形で設定すれば、既存の教科や授業の枠内で子供の学びを断片的に把握しようとする教師の意識が強化されるだろう。また、子供の姿から離れた抽象的な理念としてこれを設定すれば、教師が願う「身に付けてほしい力」をそのまま子供たちにアンケート等で答えさせ、肯定的な回答率の高さのみで「資質・能力が育成された」と結論づけるような実践が横行するだろう。

各学校のカリキュラム・マネジメントにおいても、まずは総合的な学習の時間でどのような探究活動が行われ、子供たちにどのような資質・能力が育成されてきたのかを振り返ってみる必要がある。子供たちが探究のなかで他教科で育成された資質・能力をどのように発揮しているのかを発見できるだろう。現代的な諸課題を身近で切実なテーマとして深く考え、自己探究に向かう子供の姿も捉えられるだろう。教師全員で実践の振り返りを進めたい。その際、具体的な子供の学びを学校全体の教育目標や目指す子供の姿と重ね合わせ、何を共通の言語で語れるかを意識し、年間カリキュラムの修正や教育課程の再検討につなげたい。こうしたことを積み重ねていけば、年度末には翌年の教育課程編成に向けて「育

成を目指す資質・能力」の明確化を図ることができるはずである。

#### 〈注〉

- 1) この経緯については次の文献に詳しく説明されている。中留武昭・曾我悦子『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連関性と協働性に焦点をあてて—』教育開発研究所、2015年、16-31頁。
- 2) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』2016年、41頁。
- 3) 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年、20頁。
- 4) 同上、33頁。
- 5) 早川操『デューイの探究教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考—』名古屋大学出版会、1994年、1-20頁。
- 6) 同上、9頁。
- 7) 上越市立大手町小学校『未来力—子どもが力をつけるとき』2006年、14-18頁。
- 8) 上越市立大手町小学校『大手町カリキュラム2013—真の<自立>と<共生>を目指す教育課程の創造—』2014年、5頁。

#### 〈文献〉

- ・文部科学省『小学校学習指導要領』2017年3月告示。
- ・中留武昭・田村知子『カリキュラムマネジメントが学校を変える』学事出版、2004年。
- ・田中統治編『確かな学力を育てるカリキュラム・マネジメント』教育開発研究所、2005年。
- ・加藤幸次『カリキュラム・マネジメントの考え方・進め方』黎明書房、2017年。
- ・J. Dewey著、1916年、河村望訳『民主主義と教育』人間の科学社、2000年。

研究論文

- ・上越市立大手町小学校『Let's go to the Next Stage－未来を創る真の「自立」と「共生」－』2016年。