

## [資料]

# カリキュラム・マネジメントにおけるミドルリーダーの役割に関する一考察 —地域教育資源を活用した生活科・総合的な学習の時間における指導のあり方に着眼して—

A study on the role of middle leaders in curriculum management

—Focusing on how to provide instruction during daily life studies and comprehensive study using local educational resources—

峯 田 明 子

Akiko MINETA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻

(2024 年 1 月 31 日受理)

令和の日本型学校教育においては、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、その最大の効果を図るために、地域の人的・物的資源を活用して、教科横断的な視点で教育課程を創造し、学校組織を機能させながら評価・改善するカリキュラム・マネジメントの重要性が示されている。その中で、各学校における地域の実態を踏まえて特色あるカリキュラムを創造する「カリキュラムデザイン」においては、生活科及び総合的な学習の時間が担う役割は大きい。つまり学校全体でカリキュラム・マネジメントを推進していくにあたり、ミドルリーダーの役割としては、まず生活科・総合的な学習の時間の指導構想や具体的な指導方法を身に付け、教職員集団の中でリーダーシップを発揮することが重要である。次に組織マネジメントの観点から、教職員の当事者意識を大事にしながらカリキュラム改善を進めるキーパーソンとなり推進していくことの重要性も明らかになってきた。

**キーワード：**地域教育資源、カリキュラムデザイン、組織マネジメント、生活科、総合的な学習の時間

## 1 はじめに

令和3年1月の『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」においては、「学校教育を学校内に閉じず、地域の人的・物的資源も活用し、社会との連携及び協働によりその実現を図る『社会に開かれた教育課程』を重視すると共に、学校全体で児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的・目標の実現に必要な教育内容等の教科等横断的な視点での組立て、実施状況の評価と改善、必要な人的・物的体制の確保などを通して、教育課程に基づく教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図る『カリキュラム・マネジメント』の確立を図る」<sup>1)</sup>ことの重要性が示されている。

また、令和4年12月の『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多

様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」では、「教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子ども一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。」<sup>2)</sup>と示している。また、具体的に必要な資質・能力として、ファシリテーション能力や ICT 活用指導力等が挙げられていることとして、令和3年に示された教師像を再定義している。

これらを踏まえ、今後、各学校においては、「社会に開かれた教育課程」を実現するために、教職員一体となって、カリキュラム・マネジメントの充実を図り、質の高い教職員集団をめざしていく必要がある。また、「社会に開かれた教育課程」の実現においては、地域の人・もの・ことという地域教育資源を、学校が積極的に開発し、それをもとに、生活科及び総合的な学習の時間を中心として、各教科・領域における教育活動を構想し、教

育課程に位置づけていくことが重要となる。

## 2 カリキュラム・マネジメントと地域教育資源

現在、「地域教育資源の開発とワークショップ」という授業を担当している。授業の目標としては、GTや学校支援ボランティア等の人的資源、地域の教育関連施設等の物的資源について理解を深め、地域教育資源の有効な活用方法や運用の仕方を分析的・開発的な視点から提案することができることをねらいとしている。また、具体的な授業の概要としては、在籍校でのフィールドワークの中で、学習支援ボランティアやゲストティーチャーの活用方法の観察やインタビューを行い、実践的な課題を見出し、改善策を提案するとともにテーマに即して地域教育資源の開発フィールドワークを行い、教育資源のマップを作成しながら、地域教育力の総合化と活用方法のシステム化を図るのである。



資料1 フィールドワークをする院生

つまり、「社会に開かれた教育課程」を実現するために、ミドルリーダーとして、教職員たちが当事者意識をもちながら、学校全体でカリキュラム改善に向かうために、まず、院生自身が地域教育資源を開発し、指導構想を立て具体的な指導案を作成しながら、在籍校に提案するという流れである。それらを通して、地域に根ざした特色あるカリキュラム・マネジメントを推進していくために、その着眼や方法を学ぶ授業である。今回、本授業については、2年生の5名の院生たちが受講している。この院生たちは、在籍校において、それぞれ、主幹教諭、学年主任、研究主任など、組織のミドルリーダーを務めた経験をもっている。従って、本院生たちの実践及び意識調査から、カリキュラム・マネジメントと生活科・総合的な学習の時間との関連性、また、組織的な取組における組織マネジメントにおいて、ミドルリーダーの役割がどこにあるのかなどについて探っていく。なお、本研究では、令和5年度受講院生への調査や授業で構想した成果物等の実際を記載する。これらについては、目的・投稿を説明し、承諾を得ている。

本授業は、在籍校の地域教育資源開発に向けて、

- ①校区フィールドワークの実施
- ②資源リストの作成

③実現可能な資源を選択し指導構想を作成

④教育課程に位置付けるために、校長・教頭・主幹教諭及び関係学年教諭への相談・提案という大まかには4段階の学修過程を踏んでいく。そして、最終的には、学修の成果物として、教科・領域では指導案、地域や保護者等との合同の活動であれば、企画書や実施案及び指導構想を作成するようにしている。その中で、指導案・指導構想・企画書等が、どの教科・領域(教育課程外も含む)として教育課程に位置付けているのか、令和2年度から令和5年度までの過去4年間の受講院生20名の成果物をもとに、整理する。

表1 教科・領域等別地域教育資源開発・活用の状況

|     | R2年 | R3年 | R4年 | R5年 | 計(本) |
|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| 国語  | 0   | 0   | 1   | 2   | 3    |
| 社会  | 1   | 1   | 0   | 2   | 2    |
| 算数  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0    |
| 理科  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0    |
| 生活  | 1   | 1   | 1   | 2   | 5    |
| 音楽  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0    |
| 図工  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0    |
| 体育  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0    |
| 道徳  | 0   | 0   | 0   | 0   | 0    |
| 特活  | 1   | 0   | 1   | 0   | 2    |
| 総合  | 14  | 13  | 12  | 9   | 48   |
| 外国語 | 1   | 0   | 0   | 0   | 1    |
| 課程外 | 0   | 2   | 1   | 0   | 3    |

上記の表は、令和2年度から5年度までの本授業において、2年生の計20名(小学校籍18名、中学校籍1名、高等学校籍1名)が在籍校の地域教育資源を開発して、教育課程位への置付けを計画した教科・領域である。カッコの中は、提出された指導案及び指導構想・企画書等の本数である。

以上の整理表から、地域教育資源の活用にあたって、教育課程に位置付けた教科・領域としては、小学校3年生以上であれば、総合的な学習(高等学校においては、総合的な探究)の時間が最も多く、小学校1・2年生においては、生活科が多かった。

本年度、本授業を受講した2年生の5名に対して、本授業を受講し、カリキュラム改善を提案した後に、意識調査としてのアンケート調査を令和5年12月20日に実施した。アンケートは、4件法と記述式で実施した。まず、「地域教育資源を活用した教育課程を創造していくにあたって、どの教科が一番位置付けやすいと考えるか。」という設問に対してであるが、すべての院生が「生活科」及び「総合的な学習の時間」と回答していた。

また、その理由として、受講後の院生アンケートの主なものは、以下の通りであった。

**表 2 生活科・総合的な学習の時間への位置づけへの理由**

令和 5 年 12 月 20 日調査 記述式 N=5

- 在籍校の地域教育資源を改めて振り返った時に、特に生活科・総合的な学習で開発できると考えたものが多かったから。
- 地域の特色を教育課程に反映させることや教材化を図ることにおいては、地域の人・もの・ことを学習活動に取り入れ活動の場を校外に設定することを想定した時に、生活科や総合的な学習の時間が最適だと考えた。
- 地域の方の生き方や地域素材そのものの魅力を教材化したかったので、総合的な学習の時間のねらいに合致すると思った。
- そもそも在籍校のカリキュラムそのものが、総合的な学習の時間において地域教育資源を活用したものが多かったので、位置づけやすいと思った。
- 教科になると、教科書の学習内容が前提にあるので開発に制限があると思った。生活科や総合的な学習の時間であれば、地域の人、もの、ことを取り入れた教材・単元開発がしやすいと思った。

受講院生たちからは、地域教育資源を活用した指導構想が、生活科及び総合的な学習の時間の教科・領域としてのねらいに適応しやすいという考え方や、在籍校におけるカリキュラムの特色が出しやすいなどの理由から、生活科及び総合的な学習の時間として指導構想を立てて教育課程への位置づけを図っていることが分かった。

以上を踏まえて、「社会に開かれた教育課程」の実現をめざして、地域教育資源を開発・活用するにあたっては、「生活科」及び「総合的な学習の時間」において、具現化しやすい状況であり、また、この二つの教科・領域は、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、大きな役割を担っていると思われる。それを踏まえると、カリキュラム・マネジメントを推進し、各教科における授業改善を進めていくミドルリーダーにおいては、とりわけ生活科及び総合的な学習の時間の指導構想及び具体的な指導方法等についての資質・能力が重要になってくるとと思われる。

### 3 生活科・総合的な学習の時間の指導の重点

前述した令和 3 年 1 月答申では、「子ども一人一人の学びの姿は、教師及び教職志願者が子供の

頃に受けてきた授業とは必ずしも一致しない可能性がある。また、子どもたちの実態も、教師及び教職志願者が自ら経験してきた以上に多様化している。」と示されているとおり、現在の管理職及び、多くのミドルリーダーにおいて、平成元年学習指導要領改訂時に誕生した生活科は経験していないことが考えられる。生活科誕生時の学習指導要領解説においては、「生活科は、あれこれの事柄を覚えればよい教科ではない。具体的な活動や体験を通してよき生活者として求められる能力や態度を育てることであり、つまるところ自立への基礎を養うことを目指しているのである」<sup>3)</sup>と記されている。

また、その生活科の考え方の本質を踏まえて小学校 3 年生から始まる総合的な学習の時間についても、地域の人・もの・ことを題材とした上で、教科書が無く、目標も学校教育目標をもとに各学校で作成するという、新しい枠組みの学習となっている。生活科と同様、子ども主体の学びであり、探究的な活動を軸として、地域に愛着や誇りを持ち、自らの生き方をさぐることをねらいとした領域である。

しかし、一方では、これらは教師自身が経験したことがない教科・領域であるためか、また他の教科の指導法との特徴差のためか、授業を行うことに戸惑う教員は少なくない。生活科や総合的な学習の時間においては、両者とも開設の当初から、「自ら課題を発見し、情報を収集し、それらを整理・分析しながら、学んだことをまとめ・表現していく」といういわゆる子ども主体で探究型の指導を進める必要がある。

つまり子ども自身が学びの当事者として、一つ一つの学習活動に、さらには課題解決の目的や意味・価値を意識しながら、主体的に学習する教科・領域が生活科や総合的な学習の時間である。その学習過程は、子どもの課題意識の連続・発展に支えられており、子どもの探究活動が主体となっている。教師は、子どもの探究活動のサイクルを理解し、子どもが地域教育資源を活用しながら主体的に学習活動を進めている状況を作り出すために、事前に様々な手立てを打つことになる。その間、根底に流れ続けているのが、子どもの主体性であり、また課題意識であり、生活科や総合的な学習の時間は、この課題意識の連続発展が授業展開の大きな柱となることを理解することが重要である。

以下具体的に、福岡市立小学校 6 学年総合的な学習の時間の単元「広げよう、つなげよう、地域のよさ」（平成 28 年度実践）を例に述べる。



本実践は、以下のような探究的な学びの過程を重視しながら指導計画を立て実践したものである。ここでは、実践を紹介しながら、生活科・総合的な学習の時間に地域教育資源を活用することの価値について述べる。(※以下、単元名及び学習課題等において地域名が使用されており学校が限定される可能性があるため、「地域」「ご当地」など一般的な名称に置き換えている。)

表 3 総合的な学習の時間の単元構成例

|  |  |
|--|--|
| 「広げよう、つなげよう、地域のよさ」45時間                               |  |
| 1 地域において、まとめのフィールドワークを実施し、地域の宝として発信したい人・もの・ことを確認する。  |  |
| 2 グループごとに発表し、地域のよさを付箋で整理・分析する。                       |  |
| 3 整理・分析したものをまとめ、発表する。                                |  |
| 4 教師の提示する2つの資料をもとに話し合い、学習課題を設定する。                    |  |
| 学習課題 1   |  |
| 「ご当地検定を行って地域のよさをもっと地域に広げよう！」                         |  |
| 5 福岡市市役所内の「福岡検定」実行委員会からG Tを招聘し、検定開催の方法及び考え方について話を聞く。 |  |
| 6 地域のお宝ベスト20を選び、検定問題を作成する。                           |  |
| 7 地域の自治協議会役員に「プレ検定」を受けてもらい、試しの活動を行う。                 |  |
| 8 受検後に地域の方が書いたアンケートをもとに話し合う。                         |  |
| 学習課題 2   |  |
| 「地域のよさを実感してもらえるようなご当地検定に改善しよう。」                      |  |
| 9 「プレ検定」を改善して、完成版「ご当地検定」実施に向けて取り組む。                  |  |
| 10 全校児童、保護者・地域を対象として、完成版「ご当地検定」を実施する。                |  |
| 11 「ご当地検定」の取組を振り返り、地域のよさを実感した取組になったか自己評価する。          |  |

この地域教育資源を活用した総合的な学習の時間の実践について、その効果性を分析する。

本校区は、都心部に位置しながらも豊かな自然が残りと、また、歴史的遺跡が多く存在する校区でもあるなど、地域教育資源が豊富である。本単元において、地域教育資源を活用した場面及び活用資源を、以下のとおり、総合的な学習の時間の基本的学習過程に沿ってまとめると、表4の様に整理される。

表 4 本単元における地域教育資源の活用場面・資源内容

|       |                     |
|-------|---------------------|
| 課題把握  | フィールドワークでの「人・もの・こと」 |
| 情報収集  | 福岡検定実行委員会事務局        |
| 整理分析  | 町内会長対象のプレ検定アンケート    |
| まとめ表現 | 全校児童・保護者・地域住人       |

これらの地域教育資源を活用することは、以下の3点において、その教育効果が現れやすく、子どもの主体的な学びの推進につながりやすいと思わ

れる。

(1)「繰り返しの体験による地域への愛着と誇り」

課題把握の段階で、地域のフィールドワークを実施している。実践学年は6年生であるため、これまで1年から5年までにも、地域のよさを発見するフィールドワークを何度も繰り返し実施している。そのために、6年生としての今回のフィールドワークは「再確認」「再発見」の意味をもつ。繰り返しの体験により、子どもがもつ「地域観」は広がり、深まりを見せることになると思われる。この6年生が捉える自校の地域観は「都会・自然・時間空間の融合」であり、地域に愛着と誇りをもつ姿が見受けられた。5年間の体験を重視した学びの積み重ねによるものであると考える。

その5年間の土台こそが、本単元での学習課題を自分事として捉えることができる大きな要因とである。指導計画の中の1～4は「課題把握」の時間として7時間をかけて課題意識の醸成を図り、その中の4の段階では、学習課題1を作る時間となっている。ここで授業者が活用したものは、2つの資料であった。まず、住宅会社が公表している「福岡県住みたい町ランキング」で、本校区が上位に位置している情報を伝えた。子どもたちは、その情報により、歓声を上げ、満足そうな表情をしているのが見られた。

しかし、その次に、授業者が提示した資料が「福岡県住んでよかった町ランキング」であった。ここでは、前者の「住みたい町ランキング」上位から、大幅に下がった結果となり、「住みたい町ランキング」での位置と「住んでよかった町ランキング」の位置では、大きなギャップがあった。

子どもたちは、落胆の声を出し、疑問、腑に落ちない表情を示しながら、問いを発している様子が見られ、授業者が想定していたとおりの反応を示した。1年生から5年生までの既習学習において、本地域のよさを十分に実感している子どもたちは、「地域に住んでいる住民の方々に、この地域のよさが十分に伝わっていないのではないか。」「もっと、地域の方々が、この地域のよさを分かってくさるようなイベントを自分たちで企画・実施した方がよいのではないか。」という発言が多数見られた。

そこで授業者は、既に10年以上前から実施されている「福岡検定」の情報を子どもたちに伝え、「ご当地検定を行って、地域のよさをもっと地域に広げよう！」という課題1を設定し取り組むこととなる。

(2)「学びの当事者意識及び有用感の実感」

地域教育資源を活用した探究学習を進めることで、子どもたちは、地域にある多くの「人・もの・こと」と出会うことになる。そこから自らの課題意識を高め、見通しをもって課題解決を行うこととなる。その際、取組のフィールドが身近であり、そこでかかわる人物が身近な人々であるために、その解決にあたって、「自分事」として取り組みやすく、主体的学びの姿が見られやすい。地域住民に自分たちの地域のよさを伝えたいという強い願いをもち、福岡検定実行委員会事務局の方々を招聘して、その方々から、検定実施のねらいや推進内容・方法を学び、実現していくことになった。

そして、学習課題1の探究活動が22時間経過した時点で、学習課題2へと連続・発展していくことになる。小学校6年生とは言え、45時間を集中して、約4～5ヶ月の間、課題意識を途切れさせず、探究していくことは、とても困難である。子どもたちが探究活動に没頭して自立した学びが展開できていたとしても、途中には、学びの停滞が訪れがちである。従って、もう一度、課題意識を持たせ、さらなる探究を促していくことが必要であり、それが、学習課題2である。

子どもたちは、学習課題1の探究活動の中でまず、地域の自治協議会役員30名に「プレ検定」を実施し、実施後アンケートを依頼した。

「地域のご当地検定は楽しかったですか。」

「問題はよくできていたと思いましたか。」



資料2 プレ検定後アンケートの様子

など多くの設問に、肯定的な回答が80%以上を占めた。これらを、授業の中でフィードバックすることで、子どもたちは自分たちの取組に安堵し、喜びの声を上げていた。

しかし、その次に、授業者が提示したのは、肯定的回答65%の「地域のよさやすばらしさを実感できる検定でしたか。」という項目の結果であった。子どもたちは、この「ご当地検定」の一番のねらいである「地域のよさやすばらしさを伝えること」が達成できていないという事実を理解した。子どもたちの次なる課題は、「ご当地検定参加による地域のよさの実感」となり、学習課題2として、探究学習の新たなスタートとなった。「学習委員」「広報委員」「作問委員」の3つの組織に分かれ、それぞれ、地域のよさを事前に紹介し、理解してもらう活動、ご当地検定のことを宣伝する活動、検定問題を見直し作り直す活動に取り組んでいった。

このように、総合的な学習の時間や生活科は、探究的な学習過程を踏むために、どうしても長いスパンになりがちである。子どもたちにとって、その長時間の経過の間には、課題意識も薄れ、活動の停滞や飽きがやってくる。そのため、指導者は、課題意識を連続・発展させながら、子どもの主体的な学習を進めていくことが必要となってくる。

このような学習の経過を経て、全校児童・保護者・地域を対象としてご当地検定を実施した。終了後アンケートでは、以下のような結果が出ている。(平成28年11月 実施4件法)

「この検定で、自分たちの校区が好きになりましたか。」の設問に対して、「はい」が85%、「どちらかと言えばはい。」が14%、「どちらかと言えないえ」が1%であった。

また、「この検定で、校区のよさが伝わりましたか。」という設問に対して、「はい」が82%、「どちらかと言えばはい」が16%、「どちらかと言えないえ」が1%、「いいえ」が1%の結果となった。

授業者は、このような結果を授業でフィードバックしたところ、子どもたちは、「地域のよさを、地域住人に分かってもらって、よかった。」「自分たちも、問題作成、プレ検定試験、事前学習会やスタンプラリー、広報活動などを長い間、頑張ってきて、本当によかった。」との感想を述べており、自分たちが実施した探究学習が課題解決に一定の寄与をしたことに満足し、学びの有用感を実感していた。また、受検者からの感想に「受付の人数が足りなかったみたいで待ち時間があつたので、受付の人数を増やすとよい。」「答えの詳細な解説書もほしい。」「スタンプの紙に学校のイメージキャラクターを入れるとよい。」など、次回開催のための具体的な課題も提示され、次の学年に活動を引き継いでもらいたいという思いを強くしていた。

このように、自分の生活に身近な地域の「人・もの・こと」という地域教育資源を活用した学習を構想することで、子どもたちは、学びの当事者意識を明確にもち、主体的に取り組む姿が見えた。そして、対象が身近な地域であることにより、活動の対象者からの評価や声が入りやすく、学んだことの手応えを実感することができ、有用感を感じることに繋がっていた。

### (3)「自己の生き方へのフィードバック」

総合的な学習の時間においては、学習指導要領解説において、「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、よりよく課題を解決し、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。」との目標が示されている。また、生活科においても「身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉えること」の重要性が述べられている。つまり、対象と出会い、自ら課題を発見し解決していく中で、「他人事」ではなく「自分事」として主体的に学びを捉えることが必要であるという教科・領域の特徴がある。その対象が、子どもにとって身近な存在であることから、学習内容が自分の生活に密着しており、対象から受ける影響も大きい。地域の人と出会い、その生き方にふれながら、自分自身に落とし込み、自らの生き方を考えることにつながっていくであろうと考える。それを踏まえて、通常、総合的な学習の時間については、「自己の生き方」を探る活動を行うためには、地域の「人・もの・こと」の中でも「人」の存在を重視している。そこから生き方を学び、自分自身の生き方を探る活動につなげていくのである。

しかし、この「ご当地検定」の実践では、現在住んでいる地域人材については、個人情報等、様々な配慮のため、問題には取り上げていない。しかし、本校区が歴史的に多方面に渡る多くの人材を輩出していることから、それらの人材の生き方を探り、ご当地検定問題として作問している。この「人の生き方」を探り、検定問題で取り上げていく学習活動を通して、総合的な学習の時間がねらう「自己の生き方を考える」学習を実現が見られた。

#### 4 授業における院生の開発単元

「地域教育資源の開発とワークショップ」の授業において、令和5年度受講院生が開発した生活科・総合的な学習の時間における単元について述べる。各在籍校フィールドワークをして開発した単元は全部で15本であった。そのうち総合的な学習の時間が9本、生活科が2本、国語科2本、社会科2本であり、総合的な学習の時間が最も多く全体の6割を占めた。ここでは特に生活科・総合的な学習の時間に着眼して、前述した①「繰り返しの体験による地域への愛着と誇り」②「学びの当事者意識及び有用感の実感」③「自己の生き方へのフィードバック」の3点をもとに分析する。なおこの授業においては、単元開発として指導案作成までを目標とし、具体的な本格実施は次年度以降を想定している。

(1) <事例1>6学年「生きがい・働きがいについて考えよう」総合的な学習の時間

事例1の単元開発は、③の生き方について考えることに直結するものである。この校区が位置する本市は、人口が数年間で増加傾向にある自治体である。自然が豊かで様々な歴史が残る地域でもあり、すでに本校でも盛んに地域教育資源を教育課程の中に入れ、子どもたちが地域に対する愛着や誇りをもつことができるよう、様々な教育活動を工夫しているところである。

これらを踏まえて、今回開発した単元は、「人・もの・こと」の中でも、「人」に着眼したものである。現在、リモートワークなど、コロナ禍以降、働くスタイルが多様化している中、「働くとは何か」「生きがいとは何か」について、考えさせることをねらいとしたものである。単元を通して、「本市で働き生活している人々の生き方にふれ、将来の自分の生き方を考えよう。」という学習課題で探究を進め、自分の「生きがい観」「働き方観」を探り続けさせる。

開発における方針として「主体的な学びを実現していくために、学びの有用感を味わわせること。」「生き方に直結する学習なので、G Tに出会わせ、その方の生き方に直接ふれさせることを通して、自己の生き方を内省させる。」の2点を具現化した指導計画を立て、6年の子どもたちの探究活動を進めさせた。

特に後者については、まず、一人のG Tを授業で招聘する。この方は、地元にごこだわり、地元で自営している人物である。既存のカリキュラムにおいては、生活科の町探検の単元で、この方のお店を訪問し、子どもたちが自分たちの生活とのかかわりの中で、お店の工夫を調べたりする学習を仕組んでいる。その中で、6年生では、2年で出会ったこのお店のオーナーを再びカリキュラムに位置づけ、魅力多い本市の中で、本市民として生きがいをもって生活している様子を子どもたちに話してもらう計画をしている。一人の人物の生き方を深く学んだ子どもたちは、学びを広げるために、数十名の地域住民たちと「トークフォークダンス」を行い、生きるということや働くということについて、考えを交流していく。「トークフォークダンス」というのは、内側が子どもたち、外側が地域住民などの2重の円を作って、規定の時間で順番に移動しながら、より多くの人たちとテーマについて話し合う手法のことである。これらの活動を通して、自らの将来の生き方について、考えさせるという計画である。

この単元の具体的な実施は、次年度以降であるが、現時点でこの単元における指導計画の強みは



「人・もの・こと」において「人」を重点的に取り扱い、子どもの課題意識を複雑化せず、「人の生き方」に直結させていることである。一般的に、総合的な学習の時間においては、子どもたちが対象として捉えやすい「もの、こと」の気付きから入り、次にその背景に存在している「人」の思いや願いに気付かせ、「人」の思いから「もの、こと」を再認識させることが多い。その点から言えば、本単元はねらい達成へのストレートな学習展開である。最初から「人」に重点を置き、人との出会いから、その生き方を学び、そして最後は自分の生き方にたどり着くというシンプルな学習過程である。また、指導計画では、まず全子どもたちに、共通して1人のG Tに出会わせ、その生き方を掘り下げる。その学びを踏まえて、一人一人の子どもたちが、「トークフォークダンス」で様々な生き方にふれるという学習構造により、将来の自分の生き方について考えるという学びの道筋が、大変明確である。

一方では、G Tの「生き方」から、子どもたちが何に着眼したらよいのかという点では、さらなる絞り込みが必要であると考えられる。人の生き方は、一言では表しにくく、多様で多面的である。まず、全員が1人のG Tから話を聞くという学習の意味は、「人物の生き方の認識の仕方を学ぶ。」ということが一番大きなねらいであろう。

例えば、G Tの話は、生き方を説明するにあたり、起きた出来事や、出会った人、見た事象など、いわゆる「事実」を述べる。その事実からこの人物が、どこに価値を感じ、どのような行動を起こすか、そして、そのことをどのように認識しているか考えるのが、「その人の生き方」である。

子どもは、「事実」と「認識」とが、とかく混在しがちであるため、教師と一緒に整理をしながら、生き方を明らかにしていくことが重要である。そのため、事前にそのG Tのどのような生き方を考えさせたいのか、また、そのG Tがどのような事実と出会って、そのような生き方をするようになったのかなど、学ばせたいことを明確にしておかなければならない。これが土台にでき上がれば、一人一人が多数の人と実施する「トークフォークダンス」において、共通の学びを生かし、自らの生き方へとフィードバックできる学びが充実する。(2) <事例2> 5 学年「わたしたちの防災」総合的な学習の時間

本単元が開発された地域には、1 級河川が縦断している。これまで、氾濫が多々あり、過去の歴史の中で、校区は被害に合うことが何度もあった。

このような防災に関連した単元をカリキュラムに位置付けることは、本校の子どもたちにとって、喫緊の課題である。つまり、子どもにとっては、防災について学ぶことがすなわち安全な生活を送る当事者としての意識をもつことになり、学びの有用感を実感する単元となる。まさに②の視点となる。

指導計画としては、まず新聞等の記事等から、過去の被災の状況を理解する。そこから、「わたしたちの街は、どのような災害の危険性があるのだろう。そして、私たちが、防災のためにできることはあるのだろうか。」という学習課題を設定する。この学習課題を調べ、探究していくうえで、

- 1 日ごろの備えが大事
- 2 緊急時の対応が大事
- 3 協力し合うことが大事

という3つの視点を踏まえて探究していく。その探究の中で、最も着目するのが、「家族会議」という手立てである。校区の防災に関する施設や ICT など活用しながら、探究の3つの視点で調べていき、それを家族と一緒に考え、まとめたことを全校に発信するような活動を位置づけている。

この構想を立てた院生は、来年度に向けての一部先行実施として、在籍校5年担任に依頼し、既に7月の総合的な学習の時間の防災単元において、「家族会議」の活動を取り入れて試行している。その結果、家族からは、「防災についても、家族で考えを共有できてよかった。」「改めて家族で避難場所の確認をして、いざという時に備える話ができた。」「家族会議をして防災グッズを買おうと思ったので、家族会議をしてくれてありがたい。」「家族会議のおかげで、レトルト食品や水は常備しているが、すぐに持ち出せるような防災グッズを用意しなければいけないと思った。」などの感想が出ており、これらの感想を受けた子どもたちは、学びの有用感を感じ取った。

本事例においては、家族会議に加え、校区の特徴を生かして、行政との連携や、河川に関する公共施設の見学等、多様な体験も取り入れている。探究の視点の3番目「協力し合うことが大事」ということから言えば、「自助」及び「公助」の重要性を取り扱った単元であろう。

今後、さらに実践を積み重ねながら、「共助」という点についても学びが連続・発展できる余地が残されている。地域防災において、中心となっている人物等と出会わせ、その「防災観」「共助観」にふれながら、より一層、防災を多面的に取り扱う単元構成の工夫も可能であろうと思われる。

(3) <事例 3> 3 年「発見！校区の昔」総合的な学習の時間(※単元名においては、地域名が限定されることを避けるため「校区」としている。)

本校では、総合的な学習の時間において、3 年「住んでいる地域の素晴らしさをさぐろう」4 年「地域から学んだことを生活につなげよう」5 年「地域の人たちと共に、よりよい生活の在り方をさぐろう」6 年「地域の人たちと共に、これからの社会の実現に向けて生きる自分を見つけよう」という各学年のテーマを設けて学習を進めている。まさに、学年ごとの学習のねらいを系統的に整理している学校である。教科書が無い総合的な学習の時間において、このように各学年の学習のねらいを明確に設定しておくことは、とても重要なことである。

その中で、総合的な学習の時間の入り口である 3 年生においては、生活科から連続している「地域への愛着や誇り」についての学びを重点的にを行い、その後、6 年の出口に向けては、「生き方」をさぐる学習へと発展させ、意図的・計画的なカリキュラムである。このことは、まず着眼できる点であろう。

単元開発した 3 年生の計画であるが、まさに、本校の総合的な学習の時間の全体計画どおり、地域教育資源を活用することで現れてくる 3 つの視点の①「地域への愛着と誇りの醸成」につながる事例である。開発した単元は、長期的な活動を要するため、学期ごとに小単元を組んでいる。1 学期は、校区の公共施設の役割や地域の中で働く人など、子どもたち自身に関わりのある人々の思いや願いについて学び、2 学期は、社会科の学習と関連を図って、野菜などの農作物を育てる人や地域の安全・安心を守る人々の思いや願いについて学習する。以上を踏まえて、3 学期は、校区に昔から残る場所やものを調べ、それらを守る人々の思いや願いについて学習する計画である。

まず、導入において、子どもたちに馴染みの深い場所の昔の写真を提示して興味・関心を高めながら「校区の『昔』を発見しよう！」という学習課題で探究していく。その際、5 つのグループに分かれながら、フィールドワークを行い、絵カードにまとめながら、「昔発見マップ」を作成していく。学習のまとめとして、グループごとに発見した「昔」を発表する。校区の区長さんなどの話を聞きながら、「校区に昔から残るものをこれからもずっと守り続けるにはどうしたらいいのかな？」という課題意識をもちながら、次なる探究学習に発

展していく。地域の人々の思いや願い、自分たちにできることは何かということを考えながら、再度フィールドワークを行い、各地元の方々などから、その思いを聞いていく。そして、自分たちが学んだことを、他者に広げたいという思いから、参観日に発表会を実施するという、一連の計画をしている。

この開発単元は、まさに、子どもたちが目にしていた地域の過去を知ること、校区の人・もの・ことに対して、多面的なものの見方・考え方を育成することになる。そして、生活科で育成した「地域が自分たちの生活とかかわりがある。」という認識を「愛着と誇り」にまで高め、強化していく単元になると思われる。

さらには、本院生は、この 3 年生での学びを、3 年後の 6 年生の総合的な学習の時間にも接続させるという長期的展望をもった計画を立てている。6 年生では、「本校区に数多くある古墳や歴史的遺跡をその場所で保存すること」と、「歴史的遺跡が一部崩れているものもあり、安全で快適な生活を送ることを最優先に考えるために、それらの古文や遺跡は移動させること」と言う、相対するものの考え方について、国語科との関連で考えさせ、自分の生き方を探らせる計画を立てている。

本院生の単元開発は、地域教育資源を活用することで、①「地域への愛着や誇りの醸成」を行うことを通して、③「自己の生き方のフィードバック」を行う。地域教育資源活用で現れる 3 つの教育効果は、個別のものではなく、関連し合っているものであることが分かる。

## 5 生活科・総合的な学習の時間への意識調査

以上、5 名の院生たちは、在籍校地域のフィールドワークを通して、地域教育資源リストを作成し、それを活用した指導案を作成し、具体的に教育課程位置づけの計画を行った。

位置付けにあたっては、管理職に相談し、主幹教諭からのアドバイスを受けながら、具体的な学年担任の意見を聞くという丁寧な段階を踏んでいた。実際に授業を実施する教職員が、モチベーション高く、当事者意識をもちながら取り組んでいけることが院生たちの願いだからである。

これらの一連の取組を終えた後、生活科・総合的な学習の時間の具体的指導への意識についてアンケートで尋ねた。アンケートは、令和 5 年 12 月 20 日に実施し、4 件で回答し、また、その回答にあたっての根拠となる考えについて、記述式で回



答することとなっている。

回答は、下記のとおりである。

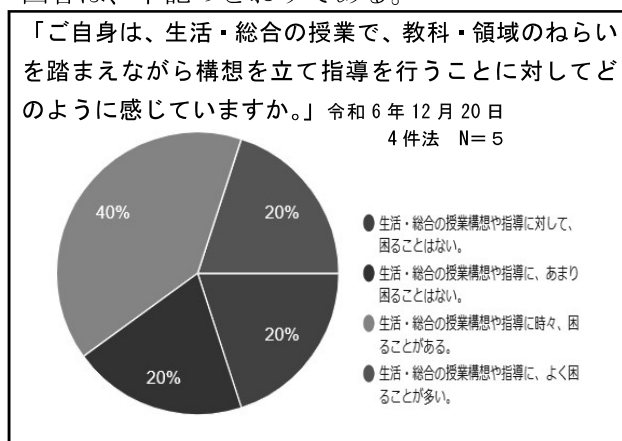


図1 生活科・総合的な学習の時間院生意識調査勤務している自治体も様々であるし、教員として研究してきた教科にも違いがあるため、生活科や総合的な学習の時間の具体的指導への意識は多様であったが「生活・総合の授業構想や指導によく困る」が20%、「時々困る」が40%となり、指導の困難さを意識している院生が60%という半数以上を占めた。指導が困難な理由としては、以下のとおりである。

表5 生活科・総合的な学習の時間の指導の難しさ

- 単元の最後に子どもたちが何と言えいいのか、どんなことを感じ取っていればいいのかを明確にしないまま活動を行なってしまうとブレブレになってしまう。活動ありきの学習になってしまいがちで、学びが浅くなってしまったことが何度もあり、特に、若い時は右往左往していた。
- 子どもたちの問題意識からスタートするため、教師側の準備が難しい。
- 生活科や総合的な学習の時間の単元構成が、体験をして終わりになりがちで、何を学んだのか、どのような見方・考え方や生き方の変化があったのかなど、見取りにくい。

などの理由を挙げていた。

生活科・総合的な学習の時間が体験を重視することについては、「人・もの・こと」などとの出会いを通して、課題解決のための具体的体験を仕組むことは、実現できている状況であるものの、そこから、子どもたちが、本教科・領域の見方・考え方を通して、どのような資質・能力を身に付けさせたらよいのか、具体的に理解しにくい状況にある。総合的な学習の時間においては、各学校で具体的構想を立てるため、学校や授業者によって差が出や

すくなる。また、子どもたちが学びを通して、自分自身の生き方についてどのように考えているのか、その見取りや評価についても、指導者自身が困っていることが分かった。

各学校のミドルリーダーとしての存在であるM2院生たちに見られる傾向として、教科書が無く、また、子どもの問題意識をもとに探究的な活動を仕組む総合的な学習の時間、及び教科書はあるが、各学校の実態に応じて、地域教育資源を活用して、柔軟な単元開発が期待される生活科において、教科・領域のねらいや資質・能力、評価等の本質が見えにくいことがその要因であろう。そのため、これらの指導に対して教科・領域の本質を理解し、指導力をもつことが必要であり、特に学校を推進するミドルリーダーにその役割が求められる。

## 6 組織マネジメントとミドルリーダー

以上、「社会に開かれた教育課程」の実現にあたり、地域教育資源を活用した単元開発が重要で、その位置づけにあたっては、生活科・総合的な学習の時間が中核を担うこと、そして、カリキュラム・マネジメントにおいて中心となるミドルリーダーは、生活科・総合的な学習の時間における指導構想や具体的指導のあり方において、自らカリキュラムデザインを構想する資質・能力を身につけておくことが重要であることを述べた。

しかし、ミドルリーダーたちの役割は、自らがその資質・能力を持っているだけでは不十分であり、それを学校全体に働きかけ、カリキュラム改善を行っていくための組織的取組を推進していくことも重要となる。

カリキュラム・マネジメントは、大きく二つの柱で分かれている。学校教育目標を具現化するために、特色あるカリキュラムづくりをめざしてデザインし編成する「カリキュラムデザイン」と、カリキュラムの編成・実施・評価・改善していくことを学校全体で組織的に行っていく「組織マネジメント」である。

これまでは、生活科・総合的な学習の時間を中心に「カリキュラムデザイン」について述べたが、ここからは、「組織マネジメント」について述べる。授業においては、まず、院生が地域教育資源の開発をして、それを、学校の教育課程に位置付けて改善に寄与することをめざしている。院生は、原案の提案を行い、管理職や主幹教諭、該当学年の意向や意見を踏まえながら、教職員のモチベーシ

ョンを大事して、具体的な教育課程への位置付けを検討するという段取りになっている。

つまり、「組織マネジメント」を機能させながら、現在のカリキュラム改善へと推進していくことが重要となってくる。直接授業を実施する教職員に、単元開発の意図や趣旨等を説明しながら、実践への意欲を高めることができるよう支援していく。

院生たちに地域教育資源を活用した指導構想及び指導案を作成した際に、それらを教職員と共にカリキュラム改善していく「組織マネジメント」の状況について意識調査を行った。

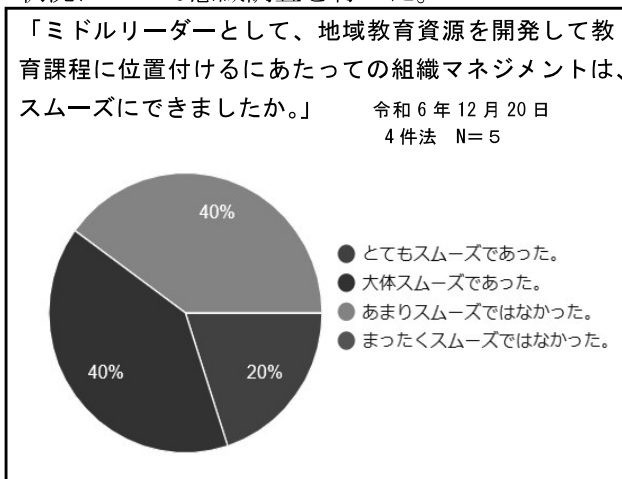


図2 組織マネジメントに関する院生意識調査  
回答の傾向は、「とてもスムーズ」40%、「大体スムーズ」20%で、「肯定的回答」が60%であり、「否定的回答」40%を上回った。しかも否定的回答についても、一番段階の低い「まったくスムーズではなかった」が0%であり、日常、ミドルリーダーとして、学校の中で提案・推進していく経験などが今回の授業にも生きているのではないかと考える。

次に、「1や2の肯定的回答をされた方は、スムーズに進むにあたって工夫されたこと・配慮したことなどを具体的にお書きください。3や4の否定的回答をされた方は、どの点に悩んだか、また、そのために組織にどのように配慮したのかなど具体的にお書きください。」という設問の回答からは、地域教育資源を活用した組織マネジメントとして着眼できる点がある。

表6 図3の回答根拠

- 提案にあたり、担任がどのような点に困り感があるのか、現在の教育課程に地域の特色をどのように際立たせたらよいのか、事前に把握してから提案した。(実態把握)
- 授業構想において、管理職の理解を図るところから始めた。(管理職の支援)

- 実践する学年の先生のアイディアを聞き取って単元計画に盛り込むことで、当事者意識をもってもらったようにした。実践中も任せっぱなしにせず、何かあったらすぐに対応した。

(教職員の当事者意識)

- カリキュラム開発の必要性を感じさせられなかったことが、組織マネジメントが機能しにくかった要因。(カリキュラムの課題共有)

- 生活科や総合的な学習の時間のカリキュラムが決められている状態なので、新たな「人・もの・こと」を教材化するというよりも、今あるカリキュラムに少しだけ「付け加えてみる」「同じ人・もの・ことを取り上げるが、視点を変えてみる」などの考え方だとスムーズだったように思う。(マイナーチェンジの改善による負担感軽減)

以上から組織マネジメントを進めるミドルリーダーたちは、現時点での教職員やカリキュラムの実態を把握し、教職員の当事者意識を醸成した上で、カリキュラムの課題を共有した上で、教職員の負担感を軽減できるよう業務分担を進め、スモールステップでカリキュラム・マネジメントを推進していることが分かる。また、組織マネジメントに関する関連質問として「組織を運営するミドルリーダーとして、地域教育資源を開発し教育課程に位置付けるにあたり、どのような資質・能力が求められると思うか。」の設問については、上記回答を踏まえながら、以下のような回答をしている。

表7 図3に関する関連質問への回答

- 教育課程に位置づけるための資質・能力として、3つ考えられる。①地域と学校をつなぐ調整力②学校の特色と教育目標具現化のためのカリキュラムデザイン力③指導計画を滞りなく実施し、改善を図りながら運営する組織マネジメント力が必要。
- 地域資源開発に関する学校長の思いを、教職員に具体的に伝え、実践への意欲を高めていくリーダーシップ
- 地域資源の教材研究→授業実践→授業改善というサイクルを年間スケジュールに組み込み計画的に運営していくマネジメント力というサイクルを年間スケジュールに組み込み計画的に運営していくマネジメント力
- 実践する先生の相談にのったり、必要最小限の支援をしたりしながら支えるメンターマインド
- 教職員への当事者意識の醸成

- カリキュラム開発を行う必要感の醸成
- 教職員や地域の方との関係づくり及び、地域教育資源に関する情報の「アンテナ」
- 自ら地域を歩いたり、行事に参加したりして地域資源のよさを自分自身が実感することが職員から納得感を得る提案につながる。
- 教職員や地域を「つなぐ」「巻き込む」力

カリキュラム・マネジメントにおけるリーダーシップに必要な資質・能力としては、「カリキュラムデザイン力」と「組織マネジメント力」の2本柱の重要性に言及しているものが多かった。合わせて、学校内だけでなく、地域に視線を向け自分自身が地域の人・もの・ことにふれながら、その価値を発見していくような、いわゆる「地域とかかわる力」の重要性にも言及した回答も多かった。

教職員一体となって、「社会に開かれた教育課程」の実現をめざす時、ミドルリーダーとしては、「カリキュラムデザイン」「組織マネジメント」「地域とかかわる力」の3つの視点を重視していることが分かった。

## 7 おわりに

今回、地域教育資源を活用したカリキュラム・マネジメントについて、「地域教育資源の開発とワークショップ」の授業を受講したM2院生が、「社会に開かれた教育課程」の実現にあたり、ミドルリーダーとして、どのように単元開発を行い、それを各学校のカリキュラム改善につなげるのか、また、どのような意識で推進しているのか、地域教育資源の活用に最も位置付けやすい生活科・総合的な学習の時間に着目しながら探っていった。

改めて整理してみると、

- 社会に開かれた教育課程の実現には、「地域教育資源」の開発及び活用が重要
- 「地域教育資源」を活用し、カリキュラムに位置付けるためには、教科・領域の特性を踏まえると、生活科・総合的な学習の時間が担う役割が大きい。
- 生活科・総合的な学習の時間の指導構想や指導案においては、その教科・領域の本質を踏まえながら作成する必要があるが、具体的指導においては、経験豊富なミドルリーダーでも指導が容易ではないと捉える意識があり、その学校内での指導力向上に着眼する必要がある。
- 地域教育資源を開発してカリキュラムに位置づけるにあたっては、教職員が一体となって、カ

リキュラム改善の必要性を共有しながら、当事者意識をもって進めていく組織マネジメントを機能化させることが重要である。

- 社会に開かれた教育課程の実現をめざして、カリキュラム・マネジメントをしていくにあたっては、その中心となるミドルリーダーとして、特色あるカリキュラムを構想できる「カリキュラムデザイン力」それを教職員一体となってPDCAサイクルで推進できる「組織マネジメント力」、さらには、地域教育資源を開発するための「地域とかかわる力」の3つの視点が重要である。

今回は、本授業を受講している5名の院生の意識調査などを行いながら、カリキュラム・マネジメントにおけるミドルリーダーの役割を探っていた。しかし、サンプル数が5名だけであったため、一つの傾向は見たものの一般化を図るには、データが不十分であった。今後、より多くのデータを集め、研究を深めていきたい。

また、アンケートはミドルリーダーの立場である院生達の自己評価のみであったことから、今後は、リーダーとしての役割についてより客観的な分析を行う必要もある。自己評価のみでなく、管理職や教職員たちからの評価も実施した研究を進めていきたいと考える。

## 8 引用・参考文献

- 1) 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」2021 文部科学省
- 2) 『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」2022 文部科学省
- 3) 「小学校学習指導要領解説生活編」文部省 1989

田村 学 2019 「深い学びを実現する『カリキュラム・マネジメント』」文溪堂

村川 雅弘 2020 「with コロナ時代の新しい学校づくり」ぎょうせい

田村 知子 2011 「実践・カリキュラム・マネジメント」ぎょうせい

田村 知子 2018 「カリキュラムマネジメント・ハンドブック」ぎょうせい

辻 敏裕 2019 『社会に開かれた教育課程』を実現する高校」学事出版