

教師と地域人材が協働的に単元をデザインするための要件

三浦一郎（姫路市立手柄小学校）・三宅貴久子（東京学芸大学）
黒上晴夫（関西大学）・泰山裕（鳴門教育大学）

概要：本稿の目的は、総合的な学習の時間において、教師と地域人材が協働的に単元をデザインするための要件を明らかにすることである。新学習指導要領では、児童にどのような資質・能力を育むのかについて社会と連携・協働することでその実現を図るとされている。そのためには、学校と地域が協働して、児童の学習活動を支援していく工夫が重要になる。本研究では、昨年度の総合学習に関わった教師と地域人材を対象に学習への関わり方についてインタビューを実施した。その結果、互いの現状やリソースの共有、地域に子どもが関わる意味の共有、学習展開についての自由な議論の場の保証などの要件が明らかになった。

キーワード：総合的な学習の時間、実践コミュニティ、社会に開かれた教育課程、地域学校協働活動

1 はじめに

平成 29 年 3 月、新学習指導要領が公示され、資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」が重視されるとともに、それを社会と共有する「社会に開かれた教育課程」の重要性も強調された。総合的な学習の時間（以下総合学習）においては、地域の素材や学習環境を積極的に活用することが期待されている。教師以外の専門スタッフも参画した「チームとしての学校」の実現を通して、複雑化・多様化した課題の解決に取り組むことが推奨されている。「チームとしての学校」は「実践コミュニティ」と考えることもできる。Wenger (2002) は、実践コミュニティを「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」と定義している。

児童のみならず関わる外部人材にとっても、「チームとしての学校」という「実践コミュニティ」への参加の過程や、そこでの対話こそが学習であるといえよう。

そこで、本研究では、昨年度の第 6 学年の総合学習「手柄まちの未来プロジェクト」の実践をもとに、教師と地域人材が協働的に単元をデザインするための要件を明らかにする。

なお本実践は、姫路市提案型協働事業において採択され、コーディネーターの件費を始め、学習活動

に関わる経費の助成を受けている。

2 研究の方法

対象とする単元に関わる多様な関係者が、総合学習の中でどのように実践コミュニティ（教師、児童、授業サポーター）に関わったのかについてインタビューを実施した。対象者は、姫路市まちづくり振興機構の職員 2 名、コーディネーター 1 名の計 3 名である。語り手と聞き手の会話を録音し、これを文字に書き起こした。対象者の語りから実践コミュニティにどのように関わろうとしたのかが分かる発話を取り出し、カテゴリーに整理し、考察した。

3 実践の概要

(1) 単元の目標及び展開

本研究の対象は、昨年度の第 6 学年で実施した「手柄まちの未来プロジェクト」の単元である。単元の目標は、「自分たちがどのようなまちの未来を望むのかについて考え、地域の方々にプレゼンテーションすることを通して、地域を担う意識を育むと共に、地域の中でのネットワークを広げる」ことである。単元の展開は以下の通りである（表 1）。

(2) 外部人材の構成と当初の役割

本実践では、下記のような構成と役割で実践コミュニティを組織した（表 2）。

表1 単元展開の実際(総時間数 25 時間)

時間数	主な学習活動
1-2	オリエンテーション ・プロジェクトの目的の共有 ・プロジェクトを支える体制の説明
3-4	授業サポーターとの出会い ・関わる人々との顔合わせ ・お互いを知る
5-6	フィールドワーク「手柄ワンダーマッピング」 ・自分たちのフィルターでまちを切り取る
7-10	ワンダーマッピング編集作業
11-12	ワンダーマッピング発表準備
13-14	ワンダーマッピング成果発表
15-20	「手柄まちの未来カルタ」作り
21-22	「手柄まちの未来カルタ」成果発表
23	授業サポーター感謝の会
24-25	ふりかえり

表2 計画当初の実践コミュニティの構成と役割

構成	人数	役割
6年生児童	93名	学習の主体
教諭	5名	授業の構成 学習環境デザイン
授業サポーター	20名	児童の見守り、学習のサポート、地域情報の提供
コーディネーター	4名	関係者間の連絡・調整

単元の構想段階より、市内で市民活動を実践し、多様なネットワークを生かした地域と学校の連携を協働的に構想していた NPO 納屋工房代表の長谷川をチーフコーディネーターと位置付けた。コーディネーターは授業において、当該学年の教師3名の授業者に児童と授業サポーターにどのような関わりが生まれていたのかをフィードバックした。具体的には、コーディネーターは、各クラスを周り、そこで子ども達と授業サポーターのやりとりを観察し、ノートに記録した。

4 結果と考察

(1) 外部人材の実践コミュニティへの主な関わり方

① 単元の目標の決定段階

単元目標の決定に至るまで、コーディネーターとの度重なる議論を行った。その結果、本実践を貫くテーマを「私たちはどのようなまちの未来を望むのか」と設定した。それは、学校と地域が実践コミュニティとしての活動を展開する場では、年代、立場を超えて手柄のまちの未来について真剣に語り合う、創造的な活動が重要であると考えたからである。授業サポーター対象のオリエンテーションにおいて、そのテーマが決定するに至った経緯を丁寧に説明した。その際、授業サポーターの方々の反応から、このテーマに対してかなり高い関心を持ったことがわかった。「私たちはどのようなまちの未来を望むのか」というテーマの下、多様な授業サポーターが参画したことによって、個々の持っている知識やスキルをベースにした幅のある児童への関わり方を実現することができた。

② 毎回の授業後のふりかえり

毎授業後、コーディネーターを中心に30分程度時間をとって授業サポーター同士で振り返りを行った。「子どもが悩んでいる時、どう関わっていいか迷った」「〇〇(児童の名前)は、実は私たちがどう関わってくるかをよく見ている」などの授業サポーターの発言が見られた。このことから、授業サポーターも児童と同様に学び手として、気づいたことや学んだことを整理する時間となり、自ら実践コミュニティに関わる意味を見い出すことができたようであった。

③ ワンダーマッピングの活動

ワンダーマッピングは、子ども達がまちで見かけた「面白い」「不思議」と思ったものを複数枚写真に撮り、コメントなどを加えて互いに発表するという活動である。児童が学校外へ出て、撮影したい場所へ行き写真を撮りにいく際、授業サポーターはグループの安全管理の役割で同行した。単に安全管理ではなく、児童を見守る眼差しは、児童の「面白い」「不思議」と感じる視点を捉えていた。また、年配の授業サポーターは、坂道で児童から安全を気かけられるなど「サポートされる」側の立場の体験にもなった。

④「まちのみらいカルタ」づくりの活動

子ども達がワンダーマッピングで撮った写真を元に、未来に望むまちの姿をカルタにした。授業サポーターは具体的に何かを教える訳ではなく側にいて、子ども達の相談に乗ったり、アドバイスをしたり、「面白いね」「すごい発想」等の言葉がけをしたりしていた。また、授業サポーターからの「ほお」「へえ」などの発話のみでも、作業をしている児童にとっては貴重な他者からの評価となり、意欲に結びついているようであった。

(2) 多様な関わり方が生まれるようになった要因

今回授業サポーターがこのような多様な役割を担うことが可能になったのかについて、インタビュー

や単元づくりのためのインターネット上でのやりとりの記録、事業概要書からその要因となる発話や記録を抜き出して、どのような意味の発言なのかを概念化した。例えば、「実践コミュニティの拡大」「学校とのつながりの重要性の認識」「社会教育機関の役割の周知の必要性」「学校の外部人材へのアプローチ不足への気づき」等であった。

それらの発言、記録等をカテゴリーに分けて表3の通り整理した。「地域に子どもが関わる意味の共有」「現状やりソースの共有」、「互いの関わり方や学習展開についての自由な議論の機会の保証」という3つの要件が抽出できた。

表3 多様な関わり方が生まれるようになった要因と主な発話、記録等及び概念のラベル

	主な発話、記録等 (ゴシック体は概念のラベル)
地域に子どもが関わる意味の共有	プログラム全体を通して、児童と自治会のメンバーが関わる機会を持つため、世代間交流がおこり、保護者を巻き込むかたちで地域の人的ネットワーク(コミュニティ)の広がりが期待できる。(H. 事業概要書。) ←実践コミュニティの拡大 「子ども達が触媒となって地域と学校が関係を持つことができた。」(M.イ.) ←学校とのつながりの重要性の認識
現状やりソースの共有	「なんでも相談できるような緑の相談所があるってことを子どもに伝えたい。」(T.イ.) ←社会教育機関の役割の周知の必要性 「そう言った継続的な関わりをしていけるような関係じゃないと意味がない。」(T.イ.) ←継続的な関係の重要性への気づき 「近い学校やのに、なんかあんまり接点がないような感じを持っている。」(T.イ.) ←社会教育機関の役割の周知の必要性 「生の生き物をこう、肌で一緒にこう育てる、作業しながらやるっていうのは距離感がより近づけたのかなって思います。」(T.イ.) ←協働作業の重要性への気づき
互いの関わり方や学習展開についての自由な議論の機会の保証	「学校は協力する地域の人々にとっての学びについては考えていない。」(H. ログ.) ←学校の外部人材へのアプローチ不足への気づき 「先生は鎧を着ているように見える。」(H. ログ.) ←学校の外部人材へのアプローチ不足への気づき 「大人よりも子どもたちのほうが、ずっと信頼できるんですよ。」(H. ログ.) ←児童の潜在力の認識の差への気づき 「みんな勝手に学ぶもんね。何かに引っかかって興味を持って、生き方を決めていきますよね。」(H. ログ.) ←児童の潜在力の認識 「そういう時期にいろんな大人に会わせることの意味を感じます。」(H. ログ.) ←関わり方の意味の変化

表の略号は以下を指す。T、M…授業サポーター H…コーディネーター イ…インタビュー ログ…打ち合わせ等の記録

5 まとめと今後の課題

本研究の目的は、総合的な学習の時間において、教師と地域人材が協働的に単元をデザインするための要件を明らかにすることである。対象とする単元に関わる多様な関係者が、総合学習の中でどのように実践コミュニティ（教師、児童、授業サポーター）に関わったのかについてインタビューを実施し、分析した結果、「地域に子どもが関わる意味の共有」、「現状やリソースの共有」、「互いの関わり方や学習展開についての自由な議論の機会の保証」という3つの要件が抽出できた。

本研究において語り手となった2名の授業サポーターは、本年度も他学年の総合学習（環境単元）に関わりを持っている。2名は学校の現状を把握した上で、協働で単元デザインするためのプログラムを学校側に提案するなど新たな関係を築くに至っている。そのことについて、授業サポーターのTは、「今年3年生と協働的に活動ができるとまでは、去年は全然思っていなかったんです。」、「次、何かしようって思った時に、相談できる関係を作れていたことが新しい取り組みに繋がった。」と述べている。

総合学習を支えるチームは、実践コミュニティでもある。外部人材もまた実践コミュニティに参画する過程で学習し、新たな学校との関わり方を提案したり、模索したりしていると言えよう。

外部人材の学習という視点は学校としても見過ごしていた。双方の学習を豊かにすることで、互いに影響を与え合う重要なリソースに変わる。

本研究は、今後コーディネーターの配置を含め全国的に展開されていくことが推進されている地域学校協働活動が制度として運用される際の示唆になりえると考えられる。一方、コーディネーターの配置されない実践において、その役割を誰がどのように担うのかについては今後の課題とし、検討していきたい。

参考文献

- Etienne Wenger, Richard McDermott, William M. Snyder. (2002) コミュニティ・オブ・プラクティス, 翔泳社
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編
- 文部科学省(2017) 地域学校協働活動の推進に向け