

琉球大学学術リポジトリ

「総合的な学習の時間」を通じたSBCD
の成果と課題：
琉球大学教育学部附属小学校における開発を事例と
して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2018-04-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 桃原, のぞみ, 小嶋, 季輝, Toubaru, Nozomi, Kojima, Toshiki メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/39188

「総合的な学習の時間」を通じた SBCD の成果と課題

—琉球大学教育学部附属小学校における開発を事例として—

桃原のぞみ*・小嶋季輝**

A Critical Review of School-based Curriculum Development in Elementary School Attached to the College of Education, University of the Ryukyus

Nozomi TOUBARU*, Toshiki KOJIMA**

はじめに

総合的な学習の時間に関しては、学習指導要領の「各学校において定める目標及び内容」に、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める」との定めがある(文部科学省, 2008a: 98)。ここでの「第1の目標」とは、学習指導要領に示されている総合的な学習の時間の「目標」のことである。

そして、その「全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと」ともされている(ibid.)。これにより、その包含する事項を含めて、全体計画の作成義務が(2003年一部改正学習指導要領以降において(cf: 中央教育審議会, 2003b))存在している。なお、「全体計画とは、指導計画のうち、学校として、この時間の教育活動の基本的な在り方を概括的・構造的に示すもの」を指す(文部科学省, 2008c: 25)。

その作成手続きは、「各学校において定める目標」、「育てようとする資質や能力及び態度」、「各学校において定める内容」、「学習活動」、「指導方法」、「学習の評価」、「指導体制」を順に定めていくこととなり、そして、最終的には「簡潔な表現

で、見やすく、日々の実践において活用しやすいもの」として整理・作成されることとなる(文部科学省, 2010: 64-75)。

また、上に含まれる「育てようとする資質や能力及び態度」については、学習指導要領において、「例えば、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること」(文部科学省, 2008a: 98)とされており、「学習方法に関すること」、「自分自身に関すること」、「他者や社会とのかかわりに関すること」の「3つの視点」で検討され整理される。その結果として、「育てようとする資質や能力及び態度の例」を参考に表の形で構造的に整理されることが一般的である(文部科学省, 2010: 70)。

他方で、「育てようとする資質や能力及び態度」とは、各学校において定める目標を、実際の学習活動へと実践化するために、より具体的・分析的に示したものである。したがって、「育てようとする資質や能力及び態度」には、各学校の目標が実現された際に現れる望ましい児童の成長の姿が示されることから(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2001: 4)、評価規準の設定にもまた寄与するものである。

これらを概観すると、全体計画の具体化を通じ、育てたい資質・能力の設定を含むことで、目標の

*中城南小学校(元・琉球大学教育学部附属小学校)

**琉球大学

明確かつ明示的な構成が可能となり、学校の教育課程の構造化がなされているのが分かる。そして、この構造化の手続き全体を通して、全ては「各学校」を主語とする手続きとなっている。

学習指導要領を巡ってなされる教育課程基準の大綱化・弾力化の議論における「教科（内容）の精選」から「教育課程全体の領域・教科の構成の見直し」への課題の転換に際して、その象徴として誕生したものが上記の総合的な学習の時間である（天笠, 1999）。そして、それゆえ、同じく大綱化・弾力化の議論において 1989 年版学習指導要領から登場し（文部省, 1989）、総合的な学習の時間においても多用されている「学校の創意工夫」というキーワードと相まって、同「時間」の構想に関しては、SBCD（School-Based Curriculum Development: 学校に基礎をおくカリキュラム開発）としての側面が見えてくる。

この点を巡っては、教育課程における実践の定着に伴い、「総合的な学習の時間は、各学校で目標や内容を設定する。もちろん教科書もない。このことは、一見難しさや大変さを感じさせる。しかし、地域や学校、児童の実態、特色に応じた各学校独自の学習活動を展開することができる。カリキュラムを編成し、実施する。そして、それを見直し、改善していく。まさにカリキュラム・マネジメントの力がようになってくる」として（文部科学省, 2010: 9）、学校及び教員の目標としてのカリキュラム編成（ie.: 教育課程編成）方法の確立が掲げられるようになっている。

また、「総合的な学習の時間は、学校を地域や社会に開いた。そこでは、これまでにない豊かな学習活動が行われてきた。児童の学びは学校を超え、地域全体に広がりを見せているものさえある。また、児童の学びを支えようと、多くの大人が力を合わせる姿もたくさん見られた」（ibid.: 11）などの学校教育実践としてのカリキュラム運営の積極面が評価されるようになっている。

原田（2009）は、総合的な学習の時間導入後最初の学習指導要領全面改訂に際し、この時間を存続させる意義として、「各学校の判断で地域の学習素材や人材等が積極的に活用されるようになったこと」（p.34）をその1つに挙げ、「学校をカリキュラム開発の場ととらえ、日ごろの教育活動をベ

ースに創意工夫した教材開発を進める「学校に基礎をおくカリキュラム開発」（SBCD）を後押ししたと評価できる」（ibid.）としている。

このように概括すると、総合的な学習の時間を巡っては、カリキュラム開発における課程の構造という点でも、実施及び実践という点でも、次期学習指導要領における学校教育課程（全体の）編成方針及び方法との関連、あるいは、それへの発展という歴史的な位置付けが指摘可能である。

次期学習指導要領では、「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる」として（文部科学省, 2017a: 2）、「社会に開かれた教育課程」が学校教育課程編成上のキーワードとなっている。

そして、この「社会に開かれた教育課程」の実施に関しては、「幼稚園、小学校、中学校、高等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）」において、「教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること」（中央教育審議会, 2016: 20）の重要性が強調されていた。また、その理念のもと、教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現と確立が求められている（ibid.）。

「カリキュラム・マネジメント」に関して、上記学習指導要領の改訂を方向付けた「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」においては、「総合的な学習の時間において、学習指導要領に定められた目標を踏まえて各学校が教科横断的に目標を定めることは、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの鍵となる」との見解が示されている（教育課程部会, 2016: 327）。これは、「各教科等で学ぶことを単に積み上

げるのではなく、義務教育や高等学校教育を終える段階で身に付けておくべき力を踏まえて、各学校、学年段階で学ぶべき内容を見直すなど、発達の段階に応じた縦のつながりと、各教科等の横のつながりを行き来しながら、教育課程の全体像を構築していくこと」を可能とする (ibid.: 29)、「資質・能力」で学校教育やカリキュラムの全体像を捉える視点に実践上の期待が寄せられているものである。

各学校の次期学習指導要領における教育課程編成の成否は、自校でのカリキュラム開発、すなわち、SBCD が握っており、なおかつ、そのための「鍵」は取り込まれる総合的な学習の時間及び同「時間」でこれまでに培って来たカリキュラム・マネジメント実践の蓄積とそれらを推進する体制の整備であるといっても過言ではない。

以上を踏まえ、本稿は、「総合的な学習の時間」を通じた SBCD の成果と課題をそのカリキュラム開発事例から確認し、批判的に検討・吟味することで、次期学習指導要領下のカリキュラム開発の参考資料を得ることを目的とする。

取り上げる事例校は、琉球大学教育学部附属小学校（以下、「琉附小」と表記）である。なお、特に断りのない限り、本稿では、小学校の教育課程のみに言及する。

琉附小は、1999 年度から 2001 年度の 3 年間、研究開発学校制度の指定校として、「総合的な学習」を教育課程に位置付けることに取り組んでいた。いわゆる総合的な学習の時間の先進校であった。

当時の研究開発は「組織を挙げて取り組む学校の指導体制の確立が重要」という見解の元で行われ（琉球大学教育学部附属小学校，2000）、学年 T.T. で始めた初年度から、最終年度では学級毎・学年毎・異学年（/多学年）の組み合わせに至り、常に教員個人の実践ではなく学校の実践と捉えられていた (ibid., 2002a)。育てたい資質・能力も 6 年間分が系統的に作成され、6 年生終了時での達成が前提として各教員に共有されていた。そのような時期に挙げられていた課題は、「年間計画の実施・評価・再構築」や教科と総合を含めた形での「評価の検討」であり、そのための組織の見直し及び最適化さえも視野に入れて検討がなされていた (ibid.)。

他方、同校の現在の研究開発においては、課題に挙げられているものは、単元内での展開上の課題として、学年・領域内の目標との対応で語られるものとなっている (ibid., 2015)。つまり、総合的な学習の時間という領域内での能力や個別の授業実践に焦点を絞るものであり、教員個人の取り組み上のものとなっている。それ以上の拡大は、取り組み得ない課題であり、明には論点に含まれない。

すなわち、熱心に取り込まれていた、あるいは、取り組まずにはいられなかった往時に比して、前提として（出来て）いたものが課題（以上のもの）となっている現状があり、これ自身が現在の同校の（総合的な学習の時間に係る）課題であると捉えられる。このことは、国内動向（e.g.:「地域や生徒の実態等の現状を把握した上で、総合的な学習の時間の目標・内容の設定や、全体計画や年間指導計画の作成に適切に取り組めていない学校がある。また、実施状況の評価を改善に反映できていない学校がある。」（生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ，2015: 35））に係る事象の、特定個別の学校における顕現ともいえる。

この琉附小のカリキュラム開発事例に関して、18 年間の総括的な成果、及び、特に研究開発学校時代とその後（の発展/衰退）における取り組みを、学校教育実践として、実施と体制とを批判的に検討・吟味することで、本稿の目的を達したい。

そのためにまず、次節を用いて、琉附小が 18 年間取り組んできた「総合的な学習の時間」とは何か、あるいは、（18 年間には学習指導要領の改訂等を挟むことから）何であったのかを整理していく。

1 「総合的な学習の時間」の導入及び実施と改訂

総合的な学習の時間創設の経緯としては、以下の議論の過程を辿り、国内の学校教育課程に加わることとなった。

まず、「今後における教育の在り方として、[ゆとり]の中で、子供たちに[生きる力]をはぐくんていくことが基本である」との方針を打ち出した 1996 年 7 月の中央教育審議会「21 世紀を展望し

た我が国の教育の在り方について（第一次答申）において、「[生きる力]が全人的な力であるということ踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」ことから、「一定のまとまった時間（以下、総合的な学習の時間と称する。）を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」と、「総合的な学習の時間」の創設が提言された（中央教育審議会、1996）。ここでは「横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だて」の1つとして（ibid.）、期待が寄せられていた。

さらに、「この時間における学習活動としては、国際理解、情報、環境のほか、ボランティア、自然体験などについての総合的な学習や課題学習、体験的な学習等が考えられるが、その具体的な扱いについては、子供たちの発達段階や学校段階、学校や地域の実態等に応じて、各学校の判断により、その創意工夫を生かして展開される必要がある」として、各学校の柔軟な運用が期待された（ibid.）。

そして、1998年7月の教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」においても、総合的な学習の時間が「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うもの」と位置づけられ、改めて創設が提言された（教育課程審議会、1998）。

これらの提言を受け、1999年3月の学校教育法施行規則の一部改正以降、総合的な学習の時間は教育課程の一領域を構成することになった（文部省、1998）。

その後、学習指導要領の一部改正と全面改訂を経て、領域としての位置付けと役割についての一層の明確化が進められることとなる。

2003年10月の中央教育審議会「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」を受け、同年12月に学習指導要領が一部改正され、「総合的な学習の時間の一層の充実」を図るため、「ねらい」の規定を追加するとともに、各学校において「目標及び内容を定める必要があること」と「全体計画を作成する必

要があること」が加えて規定され、地域との協力、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫の必要性も明示された（中央教育審議会、2003a）。その背景には、「各学校において目標や内容を明確に設定していない、必要な力が児童に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、教科との関連に十分配慮していない、適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていないなど、改善すべき課題が少なくない状況」（文部科学省、2008c: 5）という現場の取り組み上の実態があった。

また、別の要因あるいはこの実態の原因として、98年版学習指導要領の完全実施を迎える際、各学校への管理・指導に係る対応が後手に回ったことも挙げられる。「移行期間に入ることによって、総合的な学習の時間をめぐる局面は大きく変わり、新しい段階を迎えることになったということである。すなわち、一部の先進校を中心とする総合的な学習の時間の検討から、多数を占める一般の学校の存在を前提にした実践や議論の展開が求められることになったということである。/華々しく脚光を浴びた一部先進校にかわって、自主的・自律的な教育課程の経営といっても経験も乏しく、総合的な学習の時間について準備もノウハウの蓄積も不十分な学校が登場することとなった」（天竺、2001:141）。この状況に対応するための「充実・改善方策」でもあった。

08年版学習指導要領における改訂では、（これまで総則にて趣旨やねらいが定められてきたが、）総則から取り出され第5章として独立して位置づけられた。ここでは、国が定める「総合的な学習の時間」を通して実現することが求められる（「ねらい」ではなく）「目標」が示され、そして、それを踏まえた上で各学校がより具体的な目標と内容を定める、ということが示された。

08年版学習指導要領において、総合的な学習の時間の「目標」は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」と

示されている（文部科学省，2008a）。

他方，98年版学習指導要領の「ねらい」は、「(1) 自ら課題を見付け，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」及び「(2) 学び方やものの考え方を身に付け，問題の解決や探究活動に主体的，創造的に取り組む態度を育て，自己の生き方を考えることができるようにすること」の2つからなっていた（文部省，1998）。

08年版学習指導要領の「目標」では，文言における新たな要素として「探究的な学習」及び「協同的」が加えられたことが分かる。これら2つの追加事項は，「探究のプロセス」及び「協同的な学習」と具体化され，学習指導上の概念として共有が図られた。

「探究のプロセス」においては，「課題の設定」，「情報の収集」，「情報の整理・分析」，「まとめ・表現」の4段階からなるプロセスを経る学習の実施が強調されている（文部科学省，2010: 17）。また，「協同的な学習」においては，活動を通じて，「多様な情報を活用し」，「異なる視点から考え」，「力を合わせたり交流したりして」学習を行う「児童の姿」が想定されている（ibid.）。

上記はいずれも実社会や実生活で生きて働く力の獲得やそれらの力を用いて行われる知的営みへの参与を目標の先に見据えることで，総合的な学習の時間の「知識基盤社会」の時代におけます重要な役割を果たすもの」という役割の明確化及び重要性の強調を担っている（文部科学省，2008c: 6）。

一方で，このような総合的な学習の時間の重要性の強調に反して，年間授業時数の確保という点に関し，08年版においては，1単位時間を45分とした場合，第3学年から第6学年のそれぞれについて，年間70単位時間の授業時数を確保することと定められている。98年版の年間105単位時間の授業時数を確保する規定に対して，「各教科における基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらの活用を図る学習活動を充実する観点から」縮減されている（文部科学省，2008b: 5）。

これを受け，各学校及び関係者においては，授業時数減が決定された事実をどのように受け止めるか，また，授業時数減の中でどのように実践を

維持・変更していくか，という新設時とは異なる形での問いと不安が生ずることとなった。そのような中で，08年版学習指導要領下における実践は開始している。

そして，17年版学習指導要領の告示を受けた現在は，次期学習指導要領での実践を見据えた上での08年版学習指導要領下における実践の集積の時期にある。

上記の期間を通して，国内の各学校がそれぞれのカリキュラム開発へと取り組んでいくこととなった。しかしながら，それらの構想は一様なものではない。

総合的な学習の時間のカリキュラム開発を巡っては，同一の学習指導要領に基づくにも関わらず，(a) 統合の側面で捉えるもの，(b1) クロスカリキュラムの実践として捉えるもの，(b2) 教育/学習内容の総合性を捉えるもの，(c) 関連化と総合化の2点で捉えるものがヴァリエーションとしてそれぞれ確認出来る。

(a) 統合の側面で捉える立場からのカリキュラム開発は，「現行小学校学習指導要領の基本構造が「教科」と「領域」で構成されており，融合カリキュラムの形態を採る「教科」部分で扱うことが可能な「総合性」は，あくまで近接学問領域でスコープされシークエンスがデザインされた，伝統的な（敢えて換言すれば「近代日本的」な）学校教育の「知」の延長上にある」ことからの対比で理解される（畑島 & 井手，2016: 281）。

これは，学習指導要領総則で示される「総合的な指導」及び「関連的な指導」と（文部科学省，2008a: 4），総合的な学習の時間における「各教科，道徳，外国語活動及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け，学習や生活において生かし，それらが総合的に働くようにすること」における教科等からの統合という学力の「応用」面との対照に基づく（ibid.: 99）。

これは学習指導要領の上記の部分で字義通りに読むことからの当然の帰結といえる。

他方で，同じく学習指導要領内の総合的な学習の時間における「地域や学校，児童の実態等に応じて，教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習，探究的な学習，児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと」に

着目し (ibid.: 98), 実践を「創意工夫」に基づき、積極的に構想しようと考えれば、例えば、複数の教科にまたがる教育内容をテーマ設定することになる (=b1)。これは、「総合的な学習の時間と各教科との関連」として文部科学省 (2010) によって示されている「各教科等の学習を総合的な学習に生かす」(p.83) ことと「総合的な学習の時間を各教科等に生かす」(p.84) こととを双方向かつ同時に満たすため、一体的に年間指導計画を立てることから帰結するものである。

あるいは、例えば、児童の「生活」の総合性において、「本来が分化し系統的に構造化されている学問・科学・芸術をよりどころに教育を構想するのではなく、本来が渾一的である生活をよりどころに教育を構想するとき、そこには教科以外のさまざまな教育内容が入り込んでくるし、各教科等も含めたすべての教育内容が渾一的に学ばれていくのである。要するに、生活をよりどころとする、という教育の原理が、教育内容的にも教育方法的にも、まさに総合的としかしいようなない状況を生み出すのだと理解できる」ことになる (奈須, 2006: 290-291) (=b2)。

これらも学習指導要領の字義通りの読解から導かれるものの1つである。

それ以外の観点では、例えば、関連化と総合化を共に進める立場からのものがある (=c)。天野 (1999) は、学習指導要領にある「横断的・総合的な学習」を、「横断的な学習」と「総合的な学習」の2つの側面に分けて捉え、前者を「従来の教科・領域などは残しながらも、それら相互の内容を積極的関連づけて指導していくこと」(p.96)、後者を「子どもの興味・関心の尊重や、生活的・社会的課題への取り組みという発想を核にして、教科・領域にこだわらず、もしくは意識的に枠を超えて学習内容設定していくやり方」(p.97) とそれぞれ定めている。その上で、前者は「個々の学習では一面的、断片的であった見方や考え方が、広がったり深まったりして統一的・多面的になる」(ibid.)、後者は「教科等の枠にこだわることなく一人ひとりの子どもの思いや願い、感性、興味や関心から出発する学習が展開でき、子どもの生活の拡充や深化をめざし、自分らしく生きる力の創造、個性を育む教育を可能にする」(ibid.) と、異

なるカリキュラム編成上の利点を挙げ、両者を複合的に含めカリキュラム開発に取り組むことを論じている。

この関連化と総合化は、上述の (b1) と (b2) を組み合わせたものではあるが、「組み合わせられる」と判断されるだけ理論的根拠が異なっているため、単純に「(b1) と (b2) を組み合わせただけ」で済ませるわけにはいかない1つの立場を形成している。

後述する琉附小の事例は、これらのうち、(c) に相当する立場の見解に近い形で、総合的な学習の時間を理解し、カリキュラム開発に取り組んでいる。

そして、本事例の18年間は、上記に確認してきた学習指導要領の変遷において、98年版完全実施の3年前の年度から08年版完全実施後6年目の年度にあたる。

総合的な学習の時間に関する学習指導要領等に係る国内各学校における準備・実施状況の推移では、98年版学習指導要領の告示から、関連して学習指導要領/答申の理解・研究及び先進校実践例の研究、98年版学習指導要領の移行期、先行実施校実践例の研究、98年版学習指導要領の完全実施を経て、学習指導要領の03年一部改正、GP事例の研究、そして、学習指導要領の08年全面改訂とその移行及び完全実施を辿っていることとなるはずである。

この推移とは別に、琉附小の準備・実施状況の推移は、1999年度の研究開発学校の指定初年度、2001年度の同最終年度、研究開発終了後の取り組みへと移行する2002年度、そして、2016年度末の総合的な学習の時間部会の開会を辿っている。

そこで、本事例を読み解く上で、上の2つの推移を重ね合わせ、事例を3つの時期に区分することとする。

第一を「① 研究開発学校期」と称する。1999年度の研究開発初年度から2001年度の最終年度までを指す。この時期は、研究開発学校としての「目的」をその「取り組み」において実現しようとしている時期である。

第二を「② 開発継続期」と称する。国内では98年版学習指導要領が完全実施を迎え、琉附小では研究開発学校としての実践後の取り組みを開始し

た 2002 年度から、08 年版学習指導要領が告示 (=2007 年度末) された 2007 年度までを指す。研究開発学校としての「目的」を終えた一方で、「取り組み」の継続を、総合的な学習の時間が学習指導要領に導入された正規の課程下で進めた時期である。依然、学校の教育(課程)開発実践であった。

第三を「③ 実践の個人研究期」と称する。08 年版学習指導要領が告示された後に周知期間に入った 2008 年度から、琉附小の総合的な学習の時間部会の活動の最終年度となった 2016 年度までを指す。学習指導要領に基づく正規の課程下の「取り組み」の一部として、開発の継続が行われた時期である。ただし、その開発の推進は、個人の授業開発実践へと変わっていった。

これら 3 つの時期の具体的なカリキュラム開発実践を、それぞれ続く 3 つの節で順に確認していく。

2 琉球大学教育学部附属小学校の「総合的な学習の時間」：研究開発学校期

琉球大学教育学部附属小学校への期待

琉球大学教育学部附属小(以下、琉附小と表記)は、国立大学法人教育学部に附属し、研究校としての独自の授業研究と教育実践がなされている。また、沖縄県の小学校教育の授業改革を目的とした先行研究開発も行っている。平成 10 (1998) 年に学習指導要領に総合的な学習の時間(以下、総合的な学習)が創設されたことにより、琉附小においても平成 11 (1999) 年から 3 年間、文部科学省の指定を受け総合的な学習の実践研究開発が行われてきた。その際にまとめられた研究実践報告書「明日を育む千原っ子」がある。この実践報告書の中で当時、研究開発における指導助言者として関わった嶋野道弘(当時：文部科学省初等中等教育局視学官)、無藤隆(当時：お茶の水女子大学生生活科学部教授)、天笠茂(当時：千葉大学教育学部教授)の「琉大附属小への期待」として提言された部分から、どのような点において期待されてきたか、また、その期待に対しどのような成果を上げたのかについてまとめる。

嶋野は、以下のように述べている。

これからの 100 年を見通した学校づくりをめざし、ゆとりの中で子供たちに、生きる力を育むことが必要である。それには、各教科等との関連を意識し、基礎的・基本的な内容の確実な習得を行い、自己実現と自己存在の喜びを得られるような学びをつくる。基礎基本を行うにあたって、完成されたことをただ覚えるようなものではなく、内容を習熟し、様々な場面に活かすことができるような生きる力を発揮できるようにする。このような取り組みを通して、「先生はきっかけづくり、本当に調べたり、考えたりしたのは自分たち」という子供の自己実現やみんなで一緒にやったという自己効力感を育てなければならない。

そこでまず教師の使命感や意識改革が必要である。それとともに“総合・連携・協力(開く)”“自立(自律)”“体験重視”の視点が欠かせない。“総合・連携・協力”の視点からは、例えば、学校において構築した自校の教育方針や特色ある教育活動について説明し、家庭や地域の理解と協力を得る。知識と生活との結びつきや知の総合化の視点を重視した教育課程を編成することである。教師同士や教師と地域の人々との連携・協力した指導などを積極的に進める。また、今回の学習指導要領の改訂では、各学校の“自立(自律)”が一層求められた。各学校が英知を集めて自校の特色ある教育課程を創意工夫する必要がある。

“体験重視”の視点では、例えば子どもが本物に直接触れる喜びや驚きを実感する。自ら試したり確かめたりするなどして分かる喜びを味わう。知識を生活に結び付け知を総合化する。そうした生きた学びの現場として、体験的な活動や問題解決的な活動を導入することが大切である。

嶋野は具体的に以下の 5 つの点の必要性を挙げて述べている。特に知識と生活とを結びつけた知の総合化とは、何を指しているのか。嶋野は、平成 8 (1996) 年、中央教育審議会答申の中に示された生きる力についてこのように語っているのである。

- 家庭や地域の理解と協力を得る
- 知識と生活とを結びつけた、知の総合化の視点を重視した教育課程を編成
- 教師同士や教師と地域の人々との連携・協力した指導

- 自校の特色ある教育課程の創意工夫
- 体験的な活動や問題解決的な活動の導入

無藤は、地域に根差したグローバル化について以下のように述べている。

グローバルであることは、常にその住まうところを目指してなり立つということが実感できることに、真の国際化の始まりがある。沖縄はある意味では、日本の辺境である。その地に実は、いくらでも課題があり、その課題は、日本の各地にみられる課題とも通底し、世界へと広がっている。

総合は、体験を元にしつつ、子どもたちの感性と知性を精一杯刺激し、動かすように誘うものである。体験活動に微妙に芽生えてきた子供の気付きを既存の情報で簡単に片づけないで、参考資料を読み込みつつ、その足りない点を見出していかなければならない。一つには、体験をいかに語り、表現するかという課題があるように思われる。ありきたりの枠で納めない工夫が必要だ。子どもの微妙な表現をどのように教師が読み取って返していくかも大事である。もう一つは、最初に成り立った課題をいかにして発展させ、広げ、展開いくかである。子どもの興味関心を大事にしつつも、その興味をもっと広い社会的な視野に連れ出すのだ。体験し、調べ、まとめ表現し、その繰り返しの中で子どもの感性が開かれ、知性が広がっていく。

無藤は、「子どもを地域の体験活動から、どのように課題につなげ、発展させ、広げ、展開していくか、社会的な視野まで連れ出すか、グローバルな視点につなげるかが大切である。」としている。無藤の言う沖縄の課題とは、例えば集中する基地の問題や希少生物の絶滅、文化財の継承の問題など多岐にわたるこれらの課題のことを指している。これらは沖縄だけの問題ではない。日本、世界全体に通ずる解決困難な課題となっている。これらの課題を体験し、調べ、自分なりにまとめていくことの必要性を挙げている。無藤の期待は以下の3つである。

- 体験からの気付きの読み取り
- 課題の展開の仕方（社会的視野まで広げる）
- 体験し、調べ、まとめ表現の繰り返し

天笠は、沖縄の文化の発信のチャンスとして以下のように述べている。

沖縄の歴史を紐解くと、沖縄での動きや受信した情報がほどなく時間を置いて日本全土に伝播することがよくある。総合的な学習の時間の創設は、教育の分野においても全国に向けての情報の発信のチャンスをもたらした。総合的な学習の時間は、子ども達にとって身近な地域に存在する課題を取り上げ、単元や指導計画の開発を地域に求め、地域の教材や学習環境の積極的な活用をはかり、地域を基盤に活動を展開する。その展開にあたって、地域をいかにとらえ、地域に内在する様々な“価値”をどれほど見定めて引き出すことが出来るかがポイントである。この点において沖縄の地における総合的な学習の時間は、既に厚い基盤を持っており、大いに可能性を秘めている。展開にあたって地域に目を向けるならば、取り組む課題一つ一つに学ぶ価値が詰まっている。沖縄は総合的な学習の時間の宝庫であると言っても過言ではない。沖縄の文化を全国に発信する先導的役割に期待する。

天笠が、「沖縄は総合的な学習の時間の宝庫である」と表現していることからわかるように、琉附小に対する期待は大きかった。

- 地域の価値をいかに引き出すか
- 沖縄の豊かな文化を発信する

嶋野や無藤や天笠は、生きる力の育成を目指した、特色ある学校づくりや子供の実態に即した、体験的な活動や問題解決的活動を取り入れた教育課程の編成、家庭や地域との連携、素材の引き出しや学習の展開の仕方などについて求めていたことが分かる。そこで琉附小は、嶋野や無藤や天笠の期待に対し、どこまで応えてきたのか。

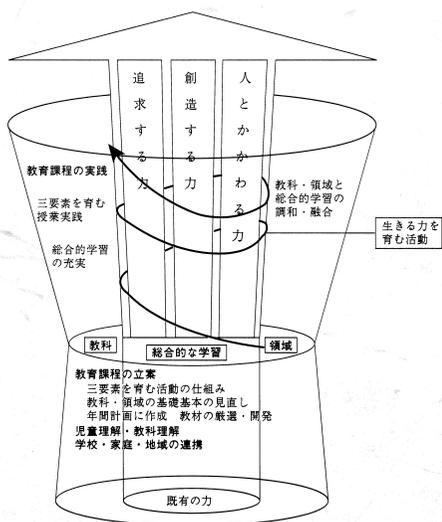
琉大附属小学校の取り組み

琉附小の取り組みの調査は、研究開発校時代の研究報告書「明日を育む千原っ子」や研究紀要(17～34集)を中心に行い、当時の関係者への聴き取りも行った。

琉附小は3年間の文部科学省の指定を受けて「生きる力」という今日的な課題と子供の実態、保護者、教師の分析した子供像と学校教育目標(未来を創造し生きぬく力のある子)をふまえ、研究テーマ『自己を発揮し共に生きる』教育課程の創造を設定し、研究開発を行って来た(琉附小研究紀要19集)。このテーマの達成のために

「自己を発揮し共に生きる子ども」を頂点に、総合的な学習を中心に、追究する力、創造する力、人とかかわる力の育てたい三つの力の柱（三要素）を据え、教科・領域と総合的な学習の調和・融合を図りながら螺旋的に伸びる教育課程の構造を示している（図1）。また、総合的な学習の時間の全体テーマ「見つめ、感じ、ひびき合おう！私達の文化、自然・環境」の下に地域の文化、自然・環境に知的好奇心を働かせ主体的に関わり課題を発見し、自らの計画をもとに課題を解決し失敗をしてもあきらめずに繰り返し工夫や改善をこらし、他者と協力し高め合う子の姿を求めた。担当である総合的な学習の研究部は、3～6学年までの各学年1人ずつと、生活科担当を含め6人で組織した（そこでの担当者は、各自の専門教科と総合的な学習の時間の研究部を兼任する）。

自己を発揮し共に生きる子ども



「自己を発揮し共に生きる」教育課程の構造

図1 教育課程の構造

まず、一年次は、もとの教科領域等と総合的な学習の双方で「追究する・創造する・人とかかわる」力を育む授業づくりに重点を置いた。二年次は、教科・領域と総合的な学習の基礎・基本（図2）を明確にして教育課程を検討してきた。三年次は、各学年で「追究する・創造する・人とかかわる力」の三要素や総合的な学習の時間を中心に各教科等との関連を位置づけた年間指導計画など、教育課程作成の成果が得られた。その独自の工夫

として学習形態が挙げられる。ひびきタイム（学級学年のグループレベル課題）、ジブンタイム（個人レベル課題を異学年で活動）に加え、宿泊体験学習、情報教育など四つの領域から重層的に、独特な手法を用いている。四つの活動は、年間を通して時期をずらしながら効果的に行われるように計画されている。特に「ジブンタイムで行われている異学年が入り混じったグループ活動は、他では見られない方法であると評価された」と、当時の研究主任であった吉浜雅幸（現：那覇市立小塚小学校長）は述べている。

「総合的な学習の時間で育む能力の基礎・基本的事項」

	追 求 する	創 造 する	人 と か か わ る
知 能 力	情報収集力 持続力 実行力 論理的思考力 取的 取捨選択力 調査力 整理する力 比較する力 自己評価力 自己決定力	課題発見力 発想力 企画力 成力 表現力 応用力(活用力) プレゼンテーション力 ン力	構関く力 はなす力 話し合う力 共同する力 許容・受容する力 批判する力 交渉する力 自己認識力
情 意 性	○あつ、面白そう！やってみたいな。 ○よし調べるぞ！ ○まずはやってみよう！ ○諦めずに最後までやり通したい。 ○～の様な方法を私も取り入れたいな。 ○わかりやすくデータを整理しよう！	○こんなことを実現したいな！ ○どうすれば実現できるのかな。 ○自分らしく工夫したい。 ○自分でこんなことができたのが嬉しい。私結構すごい！	○地域の人や団体などにインタビューしたい！ ○自分の考えをみんなに伝えたい。 ○他の人の考えを知りたい（聞きたい） ○友達と一緒に飼育したり、作ったり、調べたりしたい。 ○周りの人に認められたい。

図2 基礎・基本的事項

ひびきタイムでは、子ども像や年間計画、単元目標を各学年で設定し、教科領域等と総合を両輪の関係で位置づけ、それぞれの領域における独自性・固有性を大切にし、教育課程を編成した。学びの手順として、触れる（体験）→働かかける（課題追究）→発信する（表現）で行った。

ジブンタイムは、6学年の個人レベルの課題を中心に、その課題に共感する異学年児童を集めたグループで構成され「大きなものをつくらう」というテーマの下に、試行錯誤しながら協力して作りたいものを作成するという活動である。

宿泊体験学習は、3～6学年で学年ごとに、宿泊的な体験学習の場を学校から地域、離島へと活動範囲を広げ、課題設定・追究を行う学習である。

情報教育は、宿泊体験学習と同様に3～6学年の学年学級で、発達の段階に応じて、目的意識を持たせながらデータ収集、機器操作などのスキルアップを計画的に取り組んでいる。

研究開発校に指定された3年間の取り組みから、琉附小は、生きる力を育むことを目標に、学校教育目標を踏まえ、研究テーマを設定し、人、もの、ことなどの地域やそこに住む人々、体験学習、学習材を意識して、各学年の総合的な学習年間指導計画など教育課程の編成を中心に他教科等との関連や学習形態を含め、特色ある学校づくりを行ってきたことが分かる。つまり、先に嶋野や無藤や天笠が期待した内容について、琉附小は概ね達成してきているといえる。

しかし、中村哲夫(1996～1999年琉附小校長)も「実践と反省・評価のステージが弱い、もしくは欠落している」と研究実践報告書「明日を育む千原っ子」の巻頭で指摘しているように、評価の仕方やマネジメントの視点に課題が見られる。例えば当時は、文部省から総合的な学習の目標の立て方やめざす子供の姿についての明確な指示が未だなかったために、全体テーマ「見つめ、感じ、ひびき合おう! 私達の文化、自然・環境」を琉附小の総合的な学習の目標と考えてよいと思われる。しかし、研究実践報告書や琉附小研究紀要(17～19集)には、ひびきタイムやジブンタイムの実践や目標は、毎年、変更されるものなのか、今年の活動をどう評価し、今後の活動にどのようにつなげるのかなど、どのようにマネジメントしていくのかについては、触れられていない。また、総合的な学習の基礎・基本的事項や学習評価と自己評価の観点については触れているが、学年に応じた具体的な評価基準や評価の仕方までは明記されていない。

また、嶋野の言っている知の総合化(生きる力)がどのように育成されたかについては、研究実践報告書や研究紀要(17～19集)に記されていないことも課題として挙げられる。生きる力については、成果として示すことが難しいことも理由の一つではあるが、今後に向けても生きる力の育成をどのように示すかは課題として残る。

3 琉球大学教育学部附属小学校の「総合的な学習の時間」：開発継続期

研究指定校終了後、2002(平成14)～2003年度は、総合的な学習を中心とした教育課程編成を目的とするテーマから、「豊かな学びの創造」を新たに設定し、総合的な学習のテーマも「子どもに培い、ともに創るひびきタイム」「見つめなおそう沖縄の宝」と変更され、また、組織としても新たに研究部を設置し、専門的に研究を進める担当者を2～3人配置して、学年で研究を進めている。めざす子ども像「人・もの・こととのかかわりを大切に、広い視野を持って、主体的に生きていくことができる」「他者と共存できる力、身近な世界に対する自分のあり方(生き方)を主体的に考えて実践する力を持った子」として、前年度までに作ってきた総合的な学習の三つの視点や学習形態、つきたい能力などを踏襲しながら、各学年で実施し、研究部の実践を掲載している(研究紀要20～21集)。さらに、前年までに課題に挙がっている評価の在り方に目を向け、基礎的・基本的事項(資質・能力)をもとに指導と評価の一体化を目指し「ひびきタイム評価基準表」を作成している。

2004(平成16)年度からは、前年に行われた学習指導要領で一部改正「学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学校の評価計画などを示す全体計画を作成するものとする。(2003年文科省)」という指示に従い、全ての学校では総合的な学習の全体計画が必要とされることとなっている。

しかし、同年、琉附小では、引き続き学校教育目標、研究テーマ「豊かな学びの創造」の下に、各教科等としてこれまでのように総合的な学習のめざす子ども像(姿)が再設定されているが、めざす子ども像のもととなる総合的な学習の目標の設定はない(研究紀要22集)。また、以前に計画された総合的な学習の年間計画や基礎的・基本的事項などの内容も、研究紀要になく、学校教育計画書(教育目標や方針、行事、学習計画、組織図など記載)にも明記されていない。当時の担当者である與儀毅(現:糸満市立西崎小教頭)によると「研究

方針の転換により、総合的な学習の年間指導計画などの内容は紙媒体で他の教科の計画とともに引き継がれることになり、過去の研究の踏襲はなされていた。」としているが、その頃から、総合的な学習の担当者が2人から1人に削減されるなど、研究の縮小がみられる。また、参考文献として過去の研究紀要（17～21集）の記載がないために、以前の研究が活かされているかは見えてこない（研究紀要22集）。

その後についても、（2005（平成17）～2007年）めざす子ども像（姿）として、研究テーマの変更により、総合的な学習研究部の目標のように再設定（変更）され、掲げられてきている。また、研究部担当者の学級ごとの総合的な学習年間指導計画を示し、他学年との交流や学校全体の動きは記されていない。さらに、全体計画や評価計画について、以前の研究の成果や課題を活かす記載もなく、研究テーマの下での個人の実践報告となっている（研究紀要23～25集）。

研究開発終了後から暫くは、継続して教育課程の振り返りなどマネジメントが行われていたことが分かる（研究紀要20～21集）が、それ以降については、個人研究としての報告のみになり、担当者が変わると、その以前の研究の振り返りや踏襲などがなく、研究部としての繋がりがみられない（研究紀要22～25集）。

4 琉球大学教育学部附属小学校の「総合的な学習の時間」：実践の個人研究期

第3節までの課題として、総合的な学習のめざす子ども像（姿）は、目標と考えられるのかという問題がある。琉附小は、研究校であり、研究の方針やテーマは毎年検討され更新されるのは当然であるが、総合的な学習の目標は、その研究方針に従い、毎年変わる必要がない。なぜなら、その目標は、学校教育目標の下に掲げられるものであるからである。教育目標が変わらない限り大きく変更する必要はないと考えられる。従って、めざす子ども像（姿）は同校の総合的な学習の目標と考えることはできない。

しかし、2012（平成24）年度に琉附小に着任してからの総合的な学習は、学級毎の取り組みがな

され、研究紀要（26～30集）や教育計画への全体計画、各学年の年間学習計画の記載はなかった。

翌年度（2013年）、総合的な学習研究部の担当となり、引き継いだ関係資料は、職員会議4月提案にある年間指導計画の立て方や評価の観点についてだけであった（以前担当者が紙媒体で引き継いだとされる年間学習計画は、いつ頃からか引き継がれなくなったと推測される）。

宿泊体験的学習については、3学年（段ボールハウスづくり体験）4学年（自然の家での自然体験）5学年（渡嘉敷島自然体験）までの取り組みとして残されていたが、総合的な学習の一部内容としての位置づけを示すものはなかった。（事前学習の時間は総合的な学習でカウントし、実施日の時間は遠足・集団宿泊的行事として充てられていた。）その年は、全体計画のない総合的な学習の時間の在り方に不自然さを感じてはいたが、前任者が行ってきたように研究部として、めざす子どもの姿をテーマに合わせて新しく設定し、研究を進めてきた。

そこで、翌年の2014（平成26）年度からは、総合的な学習を中心に据えた各教科等との関わりが見えるような大まかな年間指導計画の枠を作成し、学年ごとに配布した。学年の活動も互いの活動に重なりが出ないように、3学年は「地域」、4学年は「環境」、5学年は「健康」、6学年は「異文化理解」とテーマを立て、宿泊体験学習を含めた年間計画の作成を促した。また、どのような活動が適当であるのかなど、学年主任と直接話し合いを進めてきた。すると、徐々に各学年がこのテーマを意識した活動を位置づける様子が見られるようになってきた。しかし、当初はまだ、計画した活動を実践に移せなかったり、探究的な内容にならずに終わったりするなど課題が多く、学年や学級の取り組みについてマネジメントできるような状態ではなかった。

次年度（2015）、このような活動から学校として総合推進部会を発足することができた。各学年（1～6学年）から担当者を集め、本格的にテーマや年間指導計画、つけたい力（資質・能力）を「千原っ子のめざす姿」として、評価基準に位置付ける話し合いを繰り返してきた。ようやく、担当となつての3年目になって、各学年の総合担当者が

お互いの学年の活動内容を語り合える場をつくることで、内容としてはまだ浅い面がみられるものの、各学年学級としての取り組みを、部分的にマネジメントしようとする姿が見えてきた。また、総合的な学習研究部、総合推進部で2年間かけて検討してきた「千原っ子のめざす子供の姿」(資質・能力)を「つきたい力」の評価基準として取り入れることになった。しかし、評価基準として実際に活用している様子が確認できず、形骸化する恐れが出てきた。そこで学年・学期毎に「千原っ子のめざす子供の姿」を最低ラインとして、どこまで達成することが出来たのか教師自身が評価するシステムを取り入れた。そうすることで、学年毎の取り組みや、次年度への見直しが行われるようになってきた。教師自身によるマネジメントは、一定の効果があつたと思われる。教科書のない総合的な学習の取り組みについて、発達の段階に沿って、どのような力をつけていけばよいのか、自らの学校なりに明確な目標や基準を示し、どの程度達成できたかについて、教師同士が互いにふりかえる作業(マネジメント)を取り入れることで、次年度の取り組みや教科等との関連を意識した活動への話し合いに繋がった。

2016(平成28)年度に琉附小は、ようやく学校教育目標の下に、総合的な学習の目標や全体計画を示し「千原っ子のめざす子供の姿」と共に学校教育計画への掲載を位置づけることができた。しかし、教科領域同士が、互いに関連を意識した内容となっているか、教育課程全体としてマネジメントできているかという点では、まだ充分とは言えない。

この年を最後に、総合的な学習の研究部会は閉会することとなった。経緯については定かではないが、琉附小の複数のOBや関わった琉球大学の先生方の話によると「研究開発校終了後回りから、研究の質の低下が叫ばれ、その改善の方策として、複数の担当者のいる教科領域での研究を深め、1人担当の教科領域は削減するという話はあつた。」という話から、これもその理由の一つであることは確かであろう。

琉附小の1999(平成11)年からの研究経過全体から考察すると、総合的な学習を中心とする教育課程の研究開発から18年間の途中過程で、教科内

の対話を重視し、研究開発校時代に盛んに行われてきた教育課程全体のマネジメントの視点を徐々に失って来た。また、総合的な学習研究部においても、個人研究のみとなり、教科領域全体との関連を意識させるという役割を果たせずに、琉附小の中での総合的な学習研究部としての地位自体も衰退させたと考える。

おわりに

以上確認してきたように、琉附小の学校教育実践においては、カリキュラム開発と呼べる年度とカリキュラム開発と呼べない年度が存在しており、それは、取り組みの違いの(長期的)結果として現れていた。そして、その結果は、「検証・評価」期の不在に起因している。検証、評価を巡っては、(取り組みを維持するために/取り組みを改善するために)十分な取り組みとなっていなかった。

「①研究開発学校期」では、嶋野の助言に基づき、「これからの100年を見通した学校づくり」や学校を「生きた学びの現場」とすること、そして、その実現方法として、「体験的な活動や問題解決的な活動」の導入、また、無藤の助言に基づき、「地域に根ざしたグローバル化」など、開発の方針と到達点を目標概念の検討・整理から導く試みから研究がスタートしている。

そして、その具体化においては、教育課程の構造を検討する際、「教科・領域と総合的な学習の調和・融合」という捉えを行っていることが特徴的である。すなわち、「総合的な学習の時間」は、教科でもなく領域でもないものという解釈に基づき教育課程の構造化に取り組んでいたことが窺える。教科や領域などの教育課程内の「位置」が決まるものではない、教育課程に通底する「学習」の一形態としての特徴でもって「総合的な学習の時間」を課程化している。

この課程化が、助言への応答ということであろう。それは学校全体で応じることにより可能となる応答である。「①研究開発学校期」では、この応じる(ことが可能な)体制がカリキュラム開発を推進していった。他方で、当初計画の研究開発が終了すればこの体制が維持出来ないにも関わら

ず、縮小されるであろう開発の展望の中で、(得つつある成果を踏まえた) その後の持続可能な開発の焦点化へと進むことは出来なかった。

この体制(の展望)を踏まえた教育評価が出来なかったことが、以降の開発に大きな影響を及ぼしていることが窺て取れる。

「② 開発継続期」及び「③ 実践の個人研究期」を通して、学校教育実践としてのカリキュラム開発に対する縮小が明に暗に、また、内から外から求められる様が見られる。他方で、これは自明のことであり、往時のカリキュラム開発やそれを実現していた往時の体制を維持することは困難を極めるものである。「研究開発学校」制度の存在価値はそこにある。

それゆえ、その指定が外れて以降は、当然、相対的に「上手くいかない」という実感に加えてその所在の同定が伴ってしかるべきであった。しかしながら、この検証が行われている様子、特に、年次進行的に実施されている様子は確認出来なかった。

このことを考慮に入れば、「② 開発継続期」において、「総合的な学習の時間」部会の「担当者の減少」と「研究の縮小」が関連付けられて語られているのに対し、他方で、「研究の縮小」はそれと独立しても進行していたことになる。明確な方針に基づかない「縮小」が、学校を単位として進んでいたのである。

この構造が見えれば、「③ 実践の個人研究期」において、部会による明確な方針を打ち出したにも関わらず、「縮小」に対する抑止の機能を得ず、「総合的な学習の時間」それ自体の充実に繋がったとしても、それを通じた学校教育実践としてのカリキュラム開発には繋がっていないという事態も理解が可能である。本質的に、部会に学校組織の体制を変えられるような提案は出来ず、学校組織の体制の中で部会が十全に機能することが正常な研究開発である。「① 研究開発学校期」では、それが当然の前提としてあり、「② 開発継続期」及び「③ 実践の個人研究期」では、それを実現目標に置こうとしてしまっていた。

研究開発に係る学校の体制において、学校全体と部会の主従を逆転しようとしたことに問題があり、主従を逆転させてしまったことの先に課題が

あったのである。これを見えなくしてきたのは、「検証・評価」期の不在であろう。

上記を総括すれば、琉附小における「総合的な学習の時間」を通じた SBCD は、確かに成果を挙げていた。これは「① 研究開発学校期」を見れば明らかである。他方で、その SBCD を維持する体制あるいは学校内文化については、成果は充分なものではない。「検証・評価」期の不在を潜在的に起因とする、成果を継げず活かさない体制という課題は、疑似課題にも関わらず直接解決が試みられるものとして定位され続けてしまっていた。これへの省察の契機は、琉附小では生じなかったのである。

本稿で考察した学校教育実践の成果と課題を踏まえると、SBCD の体制を巡る論説に新たな視点を追加することが可能である。SBCD の体制に関して、「教師の教育内容に対する責任は、教育内容の質のあり方と、その質を実現するための教師集団、とくに職場のあり方にあらわれる。教育研究の自主体制を作ることは、自主編成の前提である」(川合, 1960: 17) ということが、特に、「② 開発継続期」及び「③ 実践の個人研究期」を通じて、強く支持される。しかしながら、一方で、本稿における「① 研究開発学校期」から「③ 実践の個人研究期」への通史的な考察に照らせば、その「自主編成の前提」である「自主体制」は、(1) 体制の維持を目指しては維持されず、(2) 学校組織の一部によるボトムアップでは作れず、そして、それゆえ、(3) 「自主」とは教員や単なる教員の集合を指すのではなく「学校」を指すものである。

他方、本稿では捉える視点を用意していなかったものとして、以下の2点が挙げられる。

学校の自主性・自律性のもとでの教育課程編成という文脈では、「しかし、いわゆる学校への“丸投げ”では、事態の改善おぼつかないのであって、学校を支える体制を組み立てることが、学校における教育課程の編成・実施に欠かせないということになる」(天笠, 2017: 51 下)。すなわち、「学校の体制」だけではなく「学校を支える体制」もまた論点となる。特に、学校の体制は学校を支える体制との関係において十全に機能すると仮定すれば、本稿で取り組まれた課題もまた、より大きな文脈における課題として再定位可能である。

また、本稿で確認出来ていない部分として、カリキュラム開発下での各授業及び学級での実践がある。ここにも多くの蓄積がある。そこに言及しない限りは、教員（＝実践／研究／開発）と学校（＝実践／開発）との関係（i.e.: カリキュラム・マネジメント）を十分に捉えることが出来ていないといえる。

これらは、共に本稿での視点不在により、別稿に譲るほかない。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、那覇市立小緑小学校校長 吉浜雅幸先生、那覇市立曙小学校校長 真喜志昇先生、糸満市立西崎小学校教頭 興儀毅先生、元琉球大学教授 井上講四先生そして琉球大学教授 道田泰司先生をはじめとし、琉附小の当時の様子をよく知る先生方に多大なるご協力を賜った。この場を借りて感謝の意を表したい。

執筆責任者

序節：小嶋
1 節：小嶋
2 節：桃原
3 節：桃原
4 節：桃原
終節：小嶋

引用参考文献

天笠茂 (1999). 「教育課程基準の大綱化・弾力化の歴史的意味」『日本教育経営学会紀要』no.41, pp.2-11.
天笠茂 (2001). 「教育課程の創造と学校経営」『日本教育経営学会紀要』no.43, pp.140-146.
天笠茂 (2017). 「学習指導要領改訂と学校経営：学校が、今、なすべきこと <1>: まず、情報を収集し、共有をはかる：「周知・徹底」のスケジュール」『教職研修 4 月号』pp.50-51.
天野正輝 (1999). 「「総合」へのカリキュラム開発」第 1 節～第 3 節 in 天野正輝 編著. 『総合的学習のカリキュラム創造：教育課程入門』ミネルヴァ書房. pp.81-99.
中央教育審議会 (1996). 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」.
中央教育審議会 (2003a). 「初等中等教育における当面の

教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」.
中央教育審議会 (2003b). 「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（答申）」.
中央教育審議会 (2016). 「幼稚園、小学校、中学校、高等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）」.
中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016). 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」.
中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (2015). 「教育課程企画特別部会 論点整理」.
中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ (2015). 「教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（第 1 回）：資料 9-2 総合的な学習の時間について」.
原田信之 (2009). 「総合的な学習の時間をリニューアルする」 in 田村学 & 原田信之 編著. 『リニューアル 総合的な学習の時間』北大路書房. pp.31-42.
畑島英史 & 井手弘人 (2016). 「「21 世紀型の資質・能力」をめざす総合的な学習の時間カリキュラム開発：「対馬らしさ」への協同的な思考を深める実践」『教育実践総合センター紀要』vol.15, pp.279-290.
育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 (2014). 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」.
川合章 (1960). 「教育課程の自主的編成」『文学と教育』vol.15, pp.17-18.
国立教育政策研究所教育課程研究センター (2001). 「総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料（小学校）」.
教育課程審議会 (1998). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」.
文部省 (1989). 「小学校学習指導要領」.
文部省 (1998). 「小学校学習指導要領」.
文部科学省 (2003). 「小学校学習指導要領」一部改正.
文部科学省 (2008a). 「小学校学習指導要領」.
文部科学省 (2008b). 「小学校学習指導要領解説 総則編」.
文部科学省 (2008c). 「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 (2010). 「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開：総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料」.
文部科学省 (2015). 「小学校学習指導要領」一部改正.
文部科学省 (2017a). 「小学校学習指導要領」.
文部科学省 (2017b). 「小学校学習指導要領解説 総合的な

学習の時間編」.

- 奈須正裕 (2006). 「総合的な学習の時間」が意図していたもの：学校カリキュラムがもつべきバランスと調和」 in 鬼沢真之 & 佐藤隆 編著. 『学力を変える総合学習』 明石書店 . pp.286-304.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2000). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.17.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2001). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.18.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2002a). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.19.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2002b). 『研究実践報告書「明日を育む千原っ子」』
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2003). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.20.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2004). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.21.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2005). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.22.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2006). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.23.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2007). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.24.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2008). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.25.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2009). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.26.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2010). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.27.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2011). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.28.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2012). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.29.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2013). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.30.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2014). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.31.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2015). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.32.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2016). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.33.
- 琉球大学教育学部附属小学校 (2017). 『琉球大学教育学部附属小学校 研究紀要』 vol.34.