

子どもが創る「総合的な学習の時間」の実践的考察  
—カリキュラムづくりにおけるエージェンシーの発揮—

福嶋祐貴・福嶋瑞葉・里見龍平

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第8号

令和8年(2026)3月

# 子どもが創る「総合的な学習の時間」の実践的考察

—カリキュラムづくりにおけるエージェンシーの発揮—

福嶋祐貴<sup>1</sup>・福嶋瑞葉<sup>2</sup>・里見龍平<sup>3</sup>

(1: 京都教育大学・2: 京丹波町立瑞穂小学校・3: 京丹波町立瑞穂小学校)

Practical Considerations for Children Creating “the Period of Integrated Study”:  
Exercising Student Agency in Curriculum Development

Yuki FUKUSHIMA・Mizuha FUKUSHIMA・Ryuhei SATOMI

2025年9月30日受理

**抄録**：「主体的な学び」の不足が指摘される中で、「総合的な学習の時間」が子どもたちの主体的な参画の契機となりうることに注目し、理論および小学校における実践からその在り方を検討した。理論的枠組みとして、米国の「教師と子どもの計画立案」、国内の5者連携の取組、OECDのエージェンシー概念を参照し、子どもがカリキュラムづくりに参画する意義を整理した。そのうえで、「子どもが創る学校」を掲げた小学校での実践を通じて、子どもが地域課題を探究し、主体的に行動し、協働的に成果を生み出す姿を描き出した。結果、子どもの主体的な参画には、民主的な対話の場の構築、子どもを共同制作者として認める姿勢、目的意識と当事者意識の育成、変化を生み出せるという実感の保障が重要であることを明確化した。本稿は、次期学習指導要領に向けた「主体的な学び」に資する理論的・実践的知見を提供するものである。

**キーワード**：主体的な学び、エージェンシー、総合的な学習の時間、カリキュラムづくり

## I. はじめに

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を掲げた小学校学習指導要領（平成30年告示）の完全実施から5年が経過し、次期改訂に向けた議論が本格的に行われるなかで、子どもの主体性に関わる課題が指摘されてきている。それはとりわけ、「主体的・対話的で深い学び」のうち「主体的な学び」の実現状況やそこでの主体性の発揮場面の課題として描き出されている。2024年12月25日の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」では、「主体的に学びに向かうことができている子供の存在」「学習指導要領の理念や趣旨の浸透は道半ば」「デジタル学習基盤の効果的な活用」の3点が「顕在化している課題」として挙げられている。いずれも、実質的には「主体的な学び」に深く関わる課題として捉えることができる。

また、中央教育審議会の教育課程企画特別部会では、次期学習指導要領の枠組みの策定に向けた議論の中で、子どもの主体的な参画の課題が明確化されている。小学校に関しては、学校運営上の様々な場面に子どもが主体的に参画する余地が大きいとされつつも、意見の可視化・少数意見の吟味を通じた合意の実現、同調圧力への偏り、子どもが参画する機会の不十分さ、子どもの意見を生かす仕組みや指導技術の未成熟、社会の一員としての子どもの意見を生かす地域・社会の受け皿の不足といった課題が指摘されている（論点資料13、2025年7月28日）。学校内外を問わず、子どもの主体的な参画の機会や仕組みが整っていないというわけである。

子どもが主体的に参画する場合、「総合的な学習の時間」は鍵になる。「総合的な学習の時間」では通常、各校の実態や現代的な課題をテーマとして、学校ごとに異なるカリキュラムをつくる。子どもたちは探究的な学びを中心として学習を展開していき、最終的にその成果を他者に向けて発信する。探究的な学びの形をとる限り、そこでの学びは「主体的な学び」につながりやすいし、子どもたちがカリキュラムづくりに主体的に参画することも考えられる。そうした経験を初期から積み重ねれば、学ぶことの意義を実感することにもつながるだろう。

しかし、取り組むテーマがたとえばトップダウン的に教師や学校が設定するものであったり、学校が伝統的に研究開発してきた単元をベースに行われるものであったりすることも現実的には多いだろう。そうなると、元々

設定されたテーマや体験活動に取り組んだり、個別ないし小グループでの探究的な学びに展開したりして、カリキュラムづくりに参画する、あるいは少なくともそうしているという実感を持つことは難しくなる。

そこで本稿では、子どもの主体的な参画の意味・在り方を理論的に明らかにし、実践を通じて検討する。筆者らは、「子どもが創る学校」をスローガンに掲げた京丹波町立瑞穂小学校で、子どもたちが学びを自分たちで作ら上げたという実感に至れるような入門期の「総合的な学習の時間」実践を2年間にわたって模索してきた。この実践をもとに、子どもたちが主体的に参画するとはどういうことか、それは何が求められるかを探っていく。

その際、子どもの主体的な参画に関する最近の概念として、OECDのEducation2030プロジェクトにおいて提唱されている「エージェンシー」概念の視点からも検討を加えてみる。エージェンシーとは、子どもに関するもの(student agency)で言えば、「生徒たちには、目標を設定し、省察し、責任をもって行動して変化を引き起こす力と、自らの生活と彼らを取り巻く世界に積極的に影響を与える意志および能力があるという信念」として定義されている(OECD, 2019, p.16)。エージェンシーは、個人内在的なプロセスや自己の在り方に焦点化した従来の学習指導要領の「主体的」「主体性」という表現に比べ、学習者と周囲との関係に言及するものであり(秋田、2025、p.49)、今後の学校教育における子どもの主体性を考えるうえで重要な鍵概念となっている。

以下、まず子どもたちがカリキュラムづくりに参画することの意味について理論的に検討する。続いて2年間の実践の歩みと成果を、子どもたちの声を交えつつ描き出し、類似の実践と比較しながらその意義と課題について考察していくこととする。なお、本稿のうちⅠ・Ⅱ・Ⅳ・Ⅴは第一著者が、Ⅲ-1は第二著者が、Ⅲ-2は第三著者がそれぞれ分担して執筆し、協働で全体を調整した。

## Ⅱ. 子どもが主体的に参画するという事

### 1. 教師と子どもの計画立案

子どもがカリキュラムづくりに参画する実践は、子どもの主体性や自発性・個性を尊重した、米国のいわゆる新教育運動においてしばしば見られた。そのような実践の在り方を典型的に言い表した新教育運動期の用語として、「教師と子どもの計画立案(Teacher-Pupil Planning)」というものがある。これは、「教師と子どもがパートナーシップを組み、問題や懸念事項を明確にし、目標を設定し、教材やリソースを探し、進捗状況を評価すること」を指す(Rodney, 2021, p.7)。リチャード・リップカ(Richard P. Lipka)は、「教師と子どもの計画立案」における教師と子どもの役割を表1のようにまとめている。単元の全体像を教師が示し、そこからトピックやコースを子どもが選択するところから出発している点、適宜教師からの指導や助言が加えられる点、教師による評価と子どもの自己評価とがともに行われる点に特徴があると言えるだろう。

また特に教科教育の場合、子どもたちは自らの興味・関心だけでなく、社会から求められていることについても自覚する必要が生じる。デイヴ・ブラウン(Dave F. Brown)らによれば、「教師と子どもの計画立案」においてカリキュラムを統合しようとする場合、「子どもたちは州の内容スタンダードで要求される情報を知る責任がある」と述べている(Dave et al., 2021, p.32)。そうして、子ども自身と社会の双方のニーズのバランスをとり、民主主義を教室に築き上げつつも学習を向上させていくことが企図されることになる。

クレイグ・クライデル(Craig Kridel)によれば、「教師と子どもの計画立案」は単なる児童中心主義的なアイデアではなく、進歩主義カリキュラムにおいて個人の関心やニーズに合わせることで共同体を構築することの対立を調停するひとつの方法として、1930年代から1940年代の進歩的な学校で広く普及した、「教室における進歩主義教育と民主主義の一般原理を具体化しようとする教師たちの、カリキュラムと授業の幅広い実践を表す」実践であった(Kridel, 2010, p.866)。具体的には、教師が子どもたちのそれぞれの背景について予備的調査を行ったうえで、前の学年の学習について子どもたちと話し合い、重要なトピックを特定してプロジェクトを計画し、集団および個人にそれを割り当てて実行していくという実践が該当するという。

1930年代の新教育運動において提唱された「教師と子どもの計画立案」は、その後アリス・ミール(Alice Miel)らによって「協同学習(cooperative learning)」へと展開していった(福嶋、2021)。「教師と子どもの計画立案」は、教師の権威によってカリキュラムを決定するのではなく、子どもたちの参画を保障するとともに、子どもたち同士をもつなぎあわせ、学級を民主的な共同体として作り変えていく実践であったとまとめることができる。

表1 教師と子どもの計画立案における役割

教師の役割	子どもの役割
1. 一般的な目標、根拠、必須語彙などを含む「単元」の基本計画（ミニコース概略図）を立てる	1. 興味のあるミニコースを選ぶ
2. （必要であれば）単元に関する子どもの行動意欲を高める	2. トピック形成の背景を読む（根拠、一般情報）
3. 単元のテーマと目標について子どもと相談する	3. トピックと単元の目的とについて教師に相談する
4. 子どものニーズや興味に合った目標を子どもと一緒に選択する	4. トピックと興味関心・ニーズに合った目標を教師とともに選択・作成する（教師－子ども、子どもと教師との相談）
5. 目標や形式、教材、活動などについて、子どもと相談する	5. 目標を達成するための教材や活動を選ぶ
6. 子どもの目標を達成するために必要なリソースの収集を援助する	6. 決められた、合意された時間、方法、形式で、単元を通して活動する（読む、書く、図にする、など）（子どもと教師の合意）
7. （必要に応じて）子どもを指導する A) 教材を通して B) 発生した問題を通して C) 書式を通して（校正）	7. 合意された方法で、その単元で得た情報、事実、発見、学習を報告する
8. 子どもの進歩を評価する [evaluating] A) 記録および逸話的な文章 B) テスト C) 話し合い D) 評価 [appraising]	8. 自身の進歩を評価する [evaluating]（記録、図表、明示された目標の観点からの結論）

出典：Lipka, 2021, p.140 より訳出

## 2. 教育活動における5者連携

国内でも、地域学校協働活動やコミュニティスクールの実践において、学校・地域・家庭・行政に子どもを加えた、5者連携の取り組みが見られる。地域学校協働活動は通常、地域の諸アクターと学校とがパートナーシップを発揮するものである。コミュニティスクールも、学校と地域住民等が協働で学校運営に取り組むことができるようにする仕組みであり、学校運営協議会を中心として学校・教育委員会・保護者・地域住民等の意見や活動をつないでいくものである。これらにおいて、子どもは支援あるいは教育の対象であり、彼らがその活動に参画することは通常想定されていない。それに対し、子どもをも連携・協働の主体と見なし、積極的に彼らの意見や要望を取り入れ、ともに活動を作り上げていこうとするのが5者連携の基本的な在り方である。

たとえば、岩手県教育委員会の『教育振興運動がよくわかる手引資料（総論編）』（2003）では、5者のうち子どもには『生きる力』を身につける」という役割があるとしたうえで、保護者・教師・地域・行政の諸団体に加えて子どもたちの団体（地区子ども会、児童会、生徒会、Jr. ボランティア等）を「子どもたちの思いを運動に生かす組織」として、教育振興運動の一員と捉えている。その中で、運動方針の提示、リーダーの養成、助言・指導、運動の支援、資料の提供を担う「推進組織」と、コーディネートを務める事務局を中心とする「実践組織」のいずれにおいても、子どもの組織がその筆頭に位置づけられている（ただし前者においては「子ども代表」）。

このように、連携・協働により地域の学校教育に関わる活動を推進していくための主要なアクターの一員として、子どもが参画することができるのが5者連携の形である。子どもはもちろん様々な教育活動によって学びや成長を支えられる存在ではあるが、その活動に自分たちの意見を反映させ、主体的にそこに参画していくこともまた有意義な営みとして認められている。このことから、一部の子どもの参画のみでもって終わらせないこと、大人側が子どもを「子ども扱い」することなくその声を受け止めることも重要であるとも言えるだろう。

## 3. エージェンシー概念の提起

学習や様々な活動に主体的に参画するとなれば、それによって何らかの変革をもたらすこと、そして自分たちでもそうすることができるという実感や信念を持つことも重要となる。OECDは、従来のコンピテンシー論を発

展させ、「人々が社会に積極的にかかわり、他者や環境をよりよい方向へと前進させるためのキー・コンピテンシーとしてエージェンシーを指定した」(木村・一柳, 2025, p.20)。単に個人がよりよく機能するというだけでなく、周囲の世界に働きかけ、変化を引き起こしていくことが重視されるようになったのである。

VUCA の時代においては、社会がよりよくあることだけでなく、他の誰でもない自らが欲することをも見極め、それらを目標とし、自らの道筋について省察しながらその実現に向けて進んでいくことが重要とされる。その方向性を示す枠組みがいわゆる「ラーニング・コンパス (Learning Compass)」であり、OECD (2019) では、子どもたちはこのコンパスを「持ち」、見通しを持って (Anticipation) 行動し (Action) 省察する (Reflection) という「AAR サイクル」を巡りながら、個人および社会のウェルビーイングに向けて進んでいくものとして描かれる。エージェンシー概念は、このような歩みを可能とするための中核的な概念として位置づけられている。

またエージェンシーには、子ども個人だけではなく、他の参加者ととも発揮されるという側面もある。現代的な課題の解決に向けては、他者の発想を活用したり、視点を共有したり、議論したりしていくことも、一層求められる。共同エージェンシー (Co-agency) という概念は、こうした社会的な文脈に関係している。「子どもたちは、より大きな学習エコシステムの中で、対話的で、相互に支持的で、質を高めてくれるような、仲間、教師、保護者、地域社会との関係を通じて、有機的に共同エージェンシーを育てていく」とされるように (OECD, 2019, p.16)、様々な関係を含む社会的な文脈において共同エージェンシーは発揮され、育てられていくことになる。

教室での学習に関して言えば、子どものエージェンシーは、学習というものが指導や評価だけでなく共同構築 (co-construction) をも含むようなシステムにおいて促されるのであり、そうしたシステムのもとで、「教師と子どもは、教授-学習過程において共同制作者となる」(OECD, 2019, p.38)。授業や学習に対して受け身で臨むのではなく、「共同制作者 (co-creators)」として教師とともにそれらを作り上げていくこと、そしてそれを可能にするようなシステムを作り上げることが重要になる。木村・一柳 (2025) は、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) やヘンリー・ジルー (Henry Giroux) の所論をもとに、「子どもたちの『声』がよく発せられ、よく聴こえ、よく交響していく対話の場を学校教育のなかに生み出すことで、子どもたちのエージェンシーを不断に育むことができる」と考えられる (p.25) としている。そうすることによってこそエージェンシーは発揮・伸長されるのであり、また子どもたち自身も、学習に対して目的意識・当事者意識を持つことができる (白井, 2020, p.94)。

以上のような諸概念を見てみれば、子どもたちが学校教育において主体的に参画するにあたって重要となるのは、次の4点にまとめることができるだろう。①「声」や対話を尊重するような民主的なシステムを作り上げること、②子どもたちを対等な「共同制作者」として偏りなく迎え入れること、③「こうしたい」という目的意識とそれに沿った当事者意識を持たせること、④参画したことによって何らかの変化を引き起こせるという実感を持たせることである。こうしたポイントを念頭に置き、「子どもが創る」実践を検討してみたい。

### Ⅲ. 「子どもが創る学校」に向けた「総合的な学習の時間」の実践

実践の舞台となった京丹波町立瑞穂小学校は、京都府中部の中山間地域に位置する学校で、全学年が単級に編制される小規模の学校である。同校の『令和6年度 研究のまとめ』によると、子どもたちには「体を動かして元気に遊ぶ児童が多い」「目的や目標が納得できたときに大きな力が発揮できる」という良さがある一方、「自分自身と向き合うことが苦手で、自己肯定感が低い児童が多い」「協働的に学び合うことや集団の弱さがある」といった課題もある。そうした実態から、学校生活のルールや毎月の目標を考える児童会の実践をはじめ、「子どもが創る」取り組みを重視している。本稿で取り上げる実践は、2年間を通じて行われた中学年の「総合的な学習の時間」の実践である (児童数は17名)。第二著者が5年度、第三著者が6年度の実践の担当を務めた。

#### 1. 令和5年度の実践

(1) 子どもたちの初発の思いから商品開発がスタートするまでの道のり

令和5年度、瑞穂小学校では、3～6年生の「総合的な学習の時間」で「10年後の京丹波町を考える」というテーマのもと学習を進めた。当時3年生の子どもたちは、町の商工観光課の方から町の人口が減少している現状を学び、「京丹波町に住む人や、京丹波町を訪れる人をもっと増やしたい！」という思いをもつようになった。

そこで、「京丹波町のココがすごい！」と題し、京丹波町のよいところを発信していくために、「まずは自分たちが知ろう」という目標で学習を始めた。その中で、京丹波町は、黒豆や栗、小豆などの農作物がたくさんとれる、魅力ある「食のまち」であることを学んだ。これらの特産品を「京丹波町に住んでいる人以外にも、たくさんの人に広めたい」という願いをもつ中で、それらを使ったお菓子をつくり、広めていけないだろうかというアイデアが生まれた。子どもたちは、近隣の和菓子店に協力していただきたいという思いをもち、お願いの手紙を書いた。「手紙で依頼する」という方法は、前年度の生活科の学習で、京丹波町出身のアーティストの方を学校に招いた際に同じように手紙を書く経験をしたこととつながっている。子どもたちは、自分たちの力でプロジェクトを進めようとしていた。子どもたちが書いた手紙には、「ぼくたちは、10年後の京丹波町をもっとよい町にしたいと考えています。特産品を使ったお菓子作りに協力してください！」「京丹波町の特産品を使っておかしを作り、京丹波町の人口をふやそうと思っています。ぜひ協力してください！」といったものがあつた。

すぐに店からお返事が頂けた。その中には、子どもたちの思いへの共感と、一緒に考えていただける旨が書かれており、商品開発をさせていただけることになった。

### (2) 和菓子店とともに歩んだ商品開発の道のり

子どもたちは、自分たちの思いが届いたことに大きな喜びを感じ、クラス全体で、自分たちの住む町のためによいお菓子をつくらうという決意を固めた。その後、商品を開発するために、店舗に見学に行き、どのようなお菓子が売られているのか、パッケージの工夫は何かなどを見て学んだり、工場の中に入れていただいてお菓子の原料を見せていただいたり、実際に試食したりした。和菓子の材料にはつぶ餡やこし餡、黒豆や栗の甘露煮などがあること、材料の組み合わせを何度も試しながらお菓子を作っているということ、中身がわかりやすいパッケージにしていることなどを学び、自分たちが開発していくお菓子のイメージを膨らませた。また、商品開発の進め方や、商品に対する思いなどについて、店主の方に学校に来ていただき、子どもたちに教えていただいた。

子どもたちは、これらの学習で学んだことを生かし、町の特産品をどう使うか、どう組み合わせるとよいか、アイデアを出し合った。グループごとにアイデアをまとめ、まずは校内で、校長や栄養教諭などにアイデアをプレゼンし、アドバイスをいただいたのち、店主の方にもプレゼンをした。子どもたちの複数のアイデアから工夫を凝らしていただき、「黒豆・くり・あずきの入ったもなか」と「チョコ入りくりまんじゅう」の2種類のお菓子を試作していただいた。試食してみると、子どもたちから笑顔がこぼれ、「おいしい！」「どちらもいいなあ、まようなあ！」「自分たちが考えたお菓子が現実で食べられるなんて嬉しい！」などの声が上がった。

2種類の試作のうちどちらを商品にするかについては、何度も話し合いを重ねた。クラスの中での話し合いに加え、教職員に食べてもらってコメントをもらったり、本校とつながりのある学校とのオンライン交流で紹介して、意見をいただいたりもした。子どもたちの中で商品に対する思いや京丹波町に対する思いが高まっていく中、最後の決め手となったのは、「たくさんの人に京丹波町に来てもらうために、子どもから大人までたくさんの人に楽しんでもらえるお菓子にしたい」という思いであった。「チョコ入りのくりまんじゅうのほうが子どもも楽しめるのではないか」「もなかよりまんじゅうのほうが、お年寄りの方でも食べやすいのではないか」などの意見から、「くりまんじゅう」を商品として売り出していこうと決まった。

### (3) 商品化から販売体験までの道のり

出来上がった商品は、子どもたちの「特産品を使ったお菓子をつくりたい」という初発の願いが叶うものだった。商品名は、店主の方の思いを聞かせていただく中で子どもたち自身の願いにもなっていた「京丹波町を笑顔あふれる町にしたい」というところから着想を得て、「京丹波くりまんじゅう～えがお～」とした。パッケージは、「パッと見て手に取りたくなるもの」「商品のポイントが見てわかるもの」という視点から、くりまんじゅうの中身が見えるようなイラストや、くりのイラストを入れることに決め、児童が実際に絵を描いた。そこに子どもたちの願いを書き入れ、パッケージにいただいた。

商品が完成したのち、子どもたちは店が普段から商品を卸している道の駅にて販売体験を行った。手づくりののぼりや、ポスター、チラシなどをつくり、宣伝にも力を入れた。当日は、お客さんと対話ながら商品を手渡ししたり、商品の説明をしたり、声をかけてチラシを渡すなどの売り込みをしたりした。あっという間に完売とな

った。一から作ったお菓子が実際のお客さんに届き、子どもたちは大きな達成感を得ることができた。

最後に、一年間のまとめとして、店主の方へのお礼の会を開き、本実践は幕を閉じた。また、学習が終わってからも、町議会で紹介していただき議員のみなさんに召し上がった感想をいただいたり、瑞穂小学校の学校給食で出してもらって全校で味わったり、かかわりのある学校にもお菓子を送らせていただいたり、「京丹波くりまんじゅう～えがお～」から様々な交流や対話が生まれている。また、現在も販売を続けてくださっており、店舗や道の駅で多くのお客様の手に渡っている。子どもたちの「たくさんの人に食べてもらいたい」という思いや、「京丹波町の魅力を知ってもらいたい」という思いが実を結ぶ結果となった。

#### (4) 子どもたちがつくった学びの道のり

令和4年度、第二著者が本校に赴任した時から、全校児童の課題は「自己肯定感の低さ」であった。学力が低く、「何をしてもだめだ」「自分にはいいところがない」という思いをもつ子どもたちに、「自分たちでも大きなことを実現できる」という体験をさせたかった。また、子どもたちは2年生の時に生活科の学習で、学校をもっと楽しい場所にするためのプロジェクトを成功させている。そのような体験をしてきた子どもたちに、さらに大きな体験をさせたいという思いもあった。

そのため、本実践でこだわったことは、「子どもたちが自分たちで歩いている感覚」である。たとえば、本実践のスタートは子どもたちの「京丹波町に住む人や、京丹波町を訪れる人をもっと増やしたい!」という思いであるが、その思いは何もないところからいきなり生まれるわけではない。商工観光課の方には事前に、「京丹波町のよいところも、課題となっていることも、どちらもお話をさせていただきたい」という旨のお願いをさせていただいていた。だからこそ子どもたちは「自分たちで課題を発見した」という探究のスタートに立ち、「思い」に突き動かされながら学びを1年間進めることができた。また、和菓子店にご協力いただけるということも、事前に担当が打診済みであったが、その上で「子どもたちからのお願いの手紙」という形をとった。それにより、「自分たちの思いが届いて実現した」という思いのもと、探究を進めていくことができた。このようにして始まった本実践は、最後には「自分たちでここまでできた」「たくさんの方の心を動かした」「たくさんの人に認めてもらった」という子どもたちの思いで完結することとなる。

「自分たちで歩いている感覚」を味わった子どもたちの自己肯定感は大きく伸び、府の質問紙調査においても、その伸びが顕著に表れることとなった。自己肯定感が高まることで、子どもたちは日々の学習に前向きになってきたと思われる。さらに、「自分たちでやってみよう」という思いから、その年の12月には低学年を招いたクリスマスパーティーを開き、飾りつけ、ゲーム、ブース運営、すべての進行を自分たちで実現させた。また、普段なかなか落ち着いて学習に取り組めなかった子どもが、販売会で立派な姿を見せ、お客さんと丁寧な言葉で関わることができ、誇らしい顔で学校に帰ってきたという場面もあった。こうした体験を通して当該児童は自信をつけ、現在は机で勉強したり、落ち着いて話したりする時間が増えた。子どもたちの中で、自己肯定感、主体性、意欲、自信など様々な非認知能力が向上し、前向きに学校生活を送ることにつながっている実感がある。

「自分たちで歩いている感覚」を味わうためには、上手いいかないこともたくさん出てくる。たとえば、複数のお菓子のアイデアから全員が納得する形にまとめなければならないことや、パッケージのデザインを考える際に対立することなどである。特に商品の名前を考える際は、たくさんの方のアイデアの中から一つに絞らなければならない、多くの時間を割いて話し合った。あくまでも全員が納得するためにみんなの思いをすり合わせること、思いやりのある言葉で話し合うことなどを通じて目指したのは、「みんなが笑顔」というゴールだった。いろいろな壁に当たる中で、逃げるのではなく「じゃあどうする」をみんなで考えて、みんなが納得する体験を味わうことができたことは、大きな成果であった。「自分たちで考える」「自分たちで解決する」ということは、まさに「子どもが創る学校」そのものであったと見られる。

## 2. 令和6年度の実践

### (1) 子どもたちの初発の思い

令和5年度は「京丹波町を知ってもらう」をテーマに、京丹波町の特産品である栗に目をつけ、くりまんじゅうを制作した。その中で、京丹波町を知ってもらうために自分たちにもできることがあると実感することができ

た。令和6年度は、京丹波町にたくさん観光客を来てもらうにはどうすればいいかについて、自分たちにできることは何かを考えることからスタートした。

## (2) 実践の経過

### ①道の駅でのインタビュー

まず町の現状を知るために道の駅を訪れた観光客にインタビューをした。グループに分かれて「道の駅に来た目的は何か」「京丹波町に来た目的は何か」をインタビューした結果、「たまたま寄った」「トイレに行きたくて寄った」「京丹波町に何があるかわからない」という回答が多かった。この現状から、京丹波町に行きたい、行ってみたいと思ってもらえるように京丹波町の観光地を全面的にアピールしていこうという意見が出た。

### ②実際に自分たちが京丹波町をもっと知るための学習

地元である京丹波町について何があるかわからないと答える児童が多かった。そこでいろいろな人にアピールするには自分たちが京丹波町の観光地を知り、体験することから始めることにした。

京丹波町の観光地として、「質志鍾乳洞」と「質美笑楽講」を体験した。質美笑楽講では、廃校になった校舎を改装して教室だった場所にカフェを作ったり、絵本屋さんを作ったりしていることを知った。そして質志鍾乳洞は京都府唯一の鍾乳洞であることを知り、京丹波町の観光地として歴史と魅力を調べる活動を始めた。

### ③質志鍾乳洞の調査

質志鍾乳洞には2回訪問した。1度目はまず自分たちが、鍾乳洞を体験した。その中で体験して感じた素直な感想や不思議に思ったこと、疑問に思ったことを出し合った。また、「歴史があった」「梯子を下りるのがスリリングだった」「鍾乳洞内はすごく涼しかった」などの魅力を発見した。2度目の調査では、その疑問を解決することや更なる魅力を発見することを目的に訪問した。

2度目の調査には質志鍾乳洞を管理している方や、鍾乳洞の専門家をお呼びして課題解決に向けて学習を進めた。また、鍾乳石を壊して持ち帰っている人がいると言う事を知り、より一層質志鍾乳洞の魅力と価値について自分たちが発信していかなければならないと言うことを考えるきっかけになった。

### ④鍾乳洞での調査を経て、調べた結果から自分たちにできることを京丹波町民の前で発表へ

2回の鍾乳洞の調査を経て、子どもたちの中で少しずつ地域を守るためにどうすればいいか、より自分が住む地域を知ってもらい、来てもらうにはどうすればいいか考えようとする心が膨らんできた。そこで、1年間質志鍾乳洞に密着し自分たちが体験して見つけた歴史や課題、魅力と価値についてまとめた。

次に、この魅力をどのようにして全国に発信していくかを考えた。案としてポスター製作を考えたが、それだけでは京都府民には伝わるかもしれないが、全国に届けるのは難しそうだという意見が出た。すると子どもたちから、鍾乳洞を探検し紹介している動画を SNS で発信していくことで全国の人たちに魅力と気持ちを届けられるのではないかという提案がなされた。

さらに、自分たちが経験したこと、今後の京丹波町をどうしていくかを、令和7年2月15日に京丹波町役場の大会議室で行われた町民大学講座で発表した。町民大学講座では、約80名の町民の方に向けて、今まで調べてきた質志鍾乳洞の魅力や歴史と課題について発表した。発表の中では、地域の方がどれだけ鍾乳洞のことを知っているかを問いかけたり、自分たちが実際に見た鍾乳洞内の蝙蝠の様子を協働学習ソフトでまとめた映像を見せたりして発表した。発表では堂々と話す児童の姿が見られた。町民大学講座の来場者は「児童も町民。未来を担う子どもたちの意識付けになっていて嬉しい」や「本で調べたことだけでなく、実際に足を運んで調べた経験からの知識を聞いて良かった」や「ハキハキした発表で良かった」などの感想をいただき、児童は自分たちの思いは確実に伝わることを実感した。町民大学講座での発表は、子どもたちにとって貴重な経験となった。

## (3) 子どもの教育活動への参加と顕著な子どもの成長

今回の学習を通して子どもたちの中で大きく成長したことがあった。一つは他者とのつながりを持つこと、コミュニケーション能力の向上である。道の駅でのアンケートでは、初めて会う人に正しい言葉づかいで話しかけることを通して、子どもたちには、「たくさんの人と話したり、意見を聞いたりしコミュニケーションをとることに抵抗することが無くなった」などの振り返りに見られるように、自分の成長を確かめる姿があった。しかし、

「相手の様子が見られていない」「もっと準備する必要があった」などの課題も出た。その課題をどのように解決していくかを考えるきっかけにもなった。

もう一つは、鍾乳洞の調査、発表を通して、自分たちが住む地域には自分たちが知らないだけでもっと良さがあるのではないかと考える子どもが増えたことである。自分たちが京丹波町の観光地に目を向け、京丹波町には何もないと思うのではなく、さらなる良さを見つけないかと考える様子が見られた。2年間京丹波町について考え、今まで「自分たちの住む場所にはなにもない」と考えていた子どもたちの中に、京丹波町を大切にしていきたい、地元をもっと盛り上げたいと思う気持ちが大きくなったように感じられた。子どもたちの感想にも、「良さがなにもないと思うのではなく、自分たちが良さに目を向け、良さを見つけていきたい」というものがあった。

今回の学習を通して、子どもたちは大舞台で発表をして大きな自信をつけたように思われる。子どもたちは、様々なことに目を向け、自分たちの思いを伝えることが地域の良さや活性化につながっていることを実感していた。また、大勢の前で発表すること、堂々と自分たちの思いを伝えることに積極的になったように思われる。実践を通して、人前での発表する姿や地域を思う気持ちに変化が見られた。このような学習機会を大切に、地域に密着した学習経験を積み重ねていきたい。

#### IV. 考察：実践の成果と課題

##### 1. 主体的な参画の諸要素に照らして

Education2030 プロジェクトのきっかけとなった「OECD 東北スクール・プロジェクト」では、震災以降の東北地方の復興と経済活性化につながる人材育成を目指して、プロジェクト・ベース学習が行われた(白井, 2020)。その中で、中高生が風評被害に苦しむ福島県の農産物を流通させるための方策を考え、特産品を使ったゼリーを開発して販売・促進するという活動があった(OECD 東北スクール『東北復興祭報告書』参照)。「えがお」の商品開発に始まる今回の実践は、当該プロジェクトのプロセスを想起させるものである。もちろんこのことだけで判断することはできないが、同様にエージェンシーが発揮される実践となった可能性は示唆される。

Ⅱでまとめた4点に照らして、実践の成果をまとめてみよう。第一に、「声」や対話を尊重するような民主的なシステムを作り上げることについては、「子どもが創る」というスローガンのもとで学校として取り組まれていた。そのこともあり、子どもたちがいずれの年度においても素直に要望や意見を出し、複数案をひとつに収斂させざるを得ないという困難さに直面しても、互いの意見を尊重しつつ対話を重ね、合意形成を図ることができていた。ジルーのいう、沈黙も含めた「声」をどの程度生かしたかを窺い知ることはできないが、少なくとも課題設定や商品開発に関わる意思決定が教師や一部の子ども専制によるものではなかったと言えるだろう。

第二に、子どもたちを対等な「共同制作者」として偏りなく迎え入れることについては、授業者と協力店舗、そして議員や町民らの声に表れていた。授業者はまず、「自分で歩いている感覚」を大事にし、一定の指導性を確保しながらも子どもたちとともに課題を特定し、カリキュラムをつくっていった。協力店舗もまた、商品開発という自店にとっても重大なミッションへと、子どもたちを文字どおり「共同制作者」として迎え入れていた。また、議員たちからの感想には、ただ取り組みを好意的に評価するのみならず、甘味の強さやそれによる栗の存在感の不足、既成概念に遠慮が感じられたことなど、批判的な文言も見られた。これは子どもたちを「子ども扱い」せず、対等な「共同制作者」として捉えていることの表れであろう。町民大学講座での「児童も町民」という感想もまた、子どもたちとともに町を良くしていく重要なパートナーと捉えたものと見なすことができる。

第三に、「こうしたい」という目的意識とそれに沿った当事者意識を持たせることについては、町の担当者から町の現状について話を聞いて以来の様々な「願い」や課題意識が共有されていたことが挙げられる。また、自身も町の住人でありながらも、どこか他人事の感を抱いていた子どもたちが、「自分たちが住む地域には自分たちが知らないだけでもっと良さがあるのではないか」「さらなる良さを見つけないかと考えるようになったのは、当事者意識が高まった表れと捉えることができる。

最後に、参画したことによって何らかの変化を引き起こせるという実感を持たせることについては、カリキュラムを通じて、子どもたちが「自分たちで歩いている感覚」を味わい、自己肯定感を高めたことを成果として認めることができるだろう。また、「京丹波町を知ってもらうために自分たちにもできることがある」と考えるこ

とができたのは、子どもたちが、町のウェルビーイングに向けて自分たちが何らかの肯定的な変化をもたらすことができると実感していた証左でもある。エージェンシーを発揮して何らかの成果を生み出せば、その実感がまたさらなるエージェンシーの発揮につながっていくという、螺旋状のAARサイクルの一端が窺える。

以上のように、今回の2年間の実践には、子どもたちのエージェンシーおよび共同エージェンシーの発揮をある程度見てとることができた。また子どもたちが、実践開始時点では3年生、すなわち「総合的な学習の時間」の最初の学年であり、早期にエージェンシーを発揮し、自分たちにもできることがあると実感できたのは、以降の学習および活動を促すことにつながっていくものと期待される。

## 2. 共同エージェンシーを育む教育のための課題

一方で、今回の実践に関しては、次のような課題も指摘できる。第一に、学びを享受したのがもっぱら子どもの側であった点である。OECD 東北スクール・プロジェクトでは、大人と子どもとの間の「学びの相互作用」が見られたという(白井、2020、p.26)。白井(2020)は、プロジェクトの実施担当者の話を引用する形で、子どもたちの粘り強さや柔軟さが発揮されたことによって大人が励まされ、新たな発想を学ぶことがあったと記している。こうした認識は、のちの共同エージェンシーの概念につながるものであった。それに対して今回の実践では、大人側が何らかの学びを得た場面や記述はなかった。それどころか、町民大学の感想に見られるように、大人がどこか評価者のような見方をしていた節もある。「学びの相互作用」には、大人が子どもの声や発想に感化され、自身の考えや活動を変化させることが必要である。それには、大人側の姿勢はもちろん、たとえば既成概念への囚われを指摘した議員の感想に表れているように、子どもたちが大人側の考えの枠組みそのものに決定的な影響を及ぼすことができるようなアイデアや活動を展開していくこともまた不可欠である。

第二に、いかに「自分たちでやった」という思いを子どもに抱かせるか、その指導論を明らかにすることである。「自分で歩いているという感覚」は、教師の指導性と子どもの自主性との矛盾という、古くからの教育学上のジレンマを解きほぐすうえで重要な観念である。その感覚を子どもたちに抱かせるために、教師は舞台裏で打診等の様々な手立てを講じていたわけである。しかしそれは、図1の共同エージェンシーの「太陽モデル」でいう6番目の段階、すなわち子どもとともに意思決定しつつも教師が主導権を握っている段階、あるいは5番目の、子どもからの意見が採り入れられつつも教師が意思決定を行い、主導している段階に該当している。段階が上がることが必ずしも望ましいとは限らない(白井、2020、p.96)とはいえ、7番目や8番目の段階に至る条件や可能性については少なくとも検討の余地があるだろう。こうした、教師自身のエージェンシーと子どもたちのエージェンシーとが葛藤を引き起こすことになる場合の指導論については、今回の実践からは明らかにすることができない。生活指導論も含めた従来の実践も手掛かりにしつつ、それを打破するための指導論を明らかにし、体系化することは、本研究に残された課題であると言ってよい。

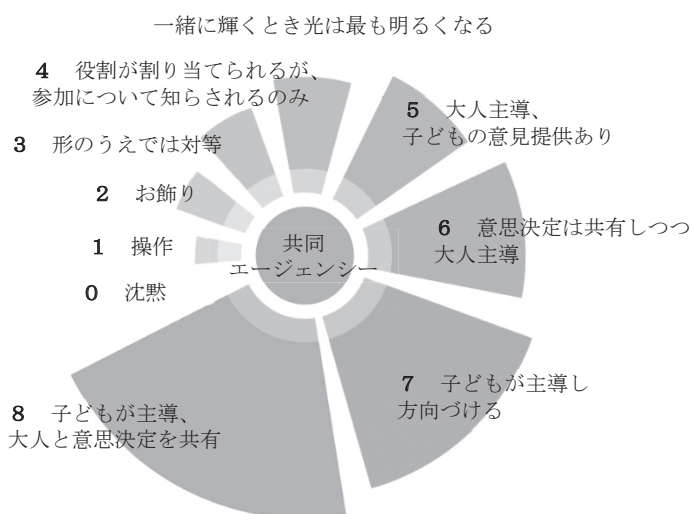


図1 共同エージェンシーの太陽モデル  
出典：OECD, 2019, p.40 より訳出

## V. おわりに

本稿では、2年間にわたる「総合的な学習の時間」の実践を通じて、また OECD のエージェンシー概念を手掛かりにしながら、カリキュラムづくりにおいて子どもが主体的に参画することの意味と、そのために求められる条件を探ってきた。結果、OECD のプロジェクトを含む三つの理論的枠組みから、四つの条件を特定し、実践をもとにその実体を描き出すことができた。2年間の実践を対象にしたことで、エージェンシーとそれによる実践がさらなるエージェンシーを引き出すというサイクルについても垣間見ることができた。

「総合的な学習の時間」は、各教科に比べてテーマの設定の時点から子どもが参画することを比較的促しやすい領域である。「主体的な学び」を実現するうえでは、「総合的な学習の時間」をエージェンシー発揮・伸長の機会として生かすことが重要である。しかし同時に、それが他領域の学習や活動を含めた学校教育全体においても一貫しているようにしなければ、結局は「主体的な学び」の意義に対する子どもたちの実感は薄れていってしまいかねない。学習指導要領改訂期にあつて、「主体的な学び」の課題が共有されている今、学校教育全体にわたってエージェンシーをどう発揮させ、育んでいけるかは、今後追究していくべき切実な問いである。

また、本稿では教師側のエージェンシーの伸長については十分に捉えることができなかった。共同エージェンシーのモデルから示唆されるように、教師の主導性と子どものエージェンシーとはある種の二律背反的な関係にある。そのような関係の中で生じる葛藤状況は、教師の実践知を作り出すとともに、教師自身の成長につながっていく可能性がある（角田・塩貝、2024）。共同エージェンシーの育成にあたっては、教師自身もエージェンシーを発揮し、伸ばしていくことが重要である（白井、2020）。本稿で取り上げた実践を通して、教師自身がどのような変容を経験したのかを検討することも、今後の課題として指摘しておきたい。

### 引用・参考文献

- 秋田喜代美（2025）「生徒エージェンシーと共同エージェンシー（co-agency）の関係を問う」秋田喜代美・松田恵示監修『教育におけるエージェンシーの概念と実践』書肆クラルテ、pp.48-60
- Brown, D. F., Doda, N., Knowles, T., & Mercurio, D. (2021), "OUR Rules, OUR Curriculum, OUR Assessments: Rationale and Strategies for Creating Democratic Classrooms," in Rodney, K. & Lipka, R. P. (Eds.), *"School is Life, Not a Preparation for Life" —John Dewey: Democratic Practices in Middle Grades Education*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp.13-40
- 福嶋祐貴（2021）「協同学習と進歩主義教育の関係に関する一考察」日本協同教育学会『協同と教育』第16号、pp.41-56
- 角田豊・塩貝哲哉（2024）「二律背反性と教師の学校臨床力：学習 vs 遊び・集団 vs 個人・秩序 vs 混沌」『京都教育大学紀要』第145号、pp.21-37
- 木村優・一柳智紀（2025）「教育におけるエージェンシーの概念」秋田喜代美・松田恵示監修『教育におけるエージェンシーの概念と実践』書肆クラルテ、pp.16-27
- Kridel, C. (2010), "Teacher-Pupil Planning," in Kridel, C. (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp.866-867
- Lipka, R. P. (2021), "A Working Guide to Teacher-Pupil Planning," in Rodney, K. & Lipka, R. P. (Eds.), *"School is Life, Not a Preparation for Life" —John Dewey: Democratic Practices in Middle Grades Education*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp.139-155
- OECD (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030, A Series of Concept Notes*
- Rodney, K. (2021), "Introduction: The What and Why of Teacher Pupil Planning," in Rodney, K. & Lipka, R. P. (Eds.), *"School is Life, Not a Preparation for Life" —John Dewey: Democratic Practices in Middle Grades Education*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp.1-11
- 白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来：エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房