

平成28年度研究開発実施報告書（要約）

1 研究開発課題

豊かな人間性と創造性を育むために、道徳・特別活動・総合的な学習の時間を統合した新領域「創造活動」を創設し、多様な集団や価値観の中で、「分かち合い、共に未来を創造する子どもの育成」に向けた教育課程に関する研究開発

2 研究の概要

資質・能力を養う2領域カリキュラムを構想する。「創造活動」では、多様な集団でのリアルな文脈での問題解決や年間を通じた個人追究を通して、自己の生き方・在り方を深化していく。また、「教科学習」では、自分にとって意味のある知を生み出すための態度や知識・技能、見方・考え方を追究する。この2領域が往還的に働くカリキュラムを構想し、豊かな人間性や創造性を育むことを目指す。

具体的には、① 2領域で育む分かち合う子どもの姿の明確化 ② 新領域「創造活動」における指導と評価の在り方について本校としての提言を行う。

3 研究の目的と仮説等

(1) 研究仮説

今、多くの教育的問題が諮問・答申などで挙げられるが、我々は教育における問題の根本的な原因は「学ぶことと生きることの乖離である」という立場に立ち、2領域カリキュラムを構想した。

学制発布からおよそ140年の教育史をたどると、明治期、大正期、昭和初期の教育は「学ぶこと」と「生きること」が有機的につながり、子どもたちは「学校」と「地域」で両者を融合し、生きる力につながる資質・能力を育んできた。その時代、学校の機能は「学ぶこと」に重点が置かれ、「生きること」は主に地域社会が担ってきた。子どもたちは、地域社会の中で、個人的で素朴な問いや、地域や家族の切実で抜き差しならない問題など、多様な「ひと・もの・こと」との関わりの中で、その都度、その時の最適解を創造してきた。第一次産業が中心だった日本において、家族や地域の人と共に農作業などを行ったり、異年齢の近所の友達と遊んだり、地域のつながりは強かった。そのような日々の営みの中で自己の憧れとなる人と出会ったり、自己の生き方を見つめ直したり、将来の夢を描いたりしてきた。地域社会の中で、現実的な問題解決を様々な関わりの中で行い、「自分はどうか」「どう生きていくか」と自問し、自己の生き方・在り方を深化させていたのである。一方、学校は、人間が現代まで積み上げてきた学問的知識や学問的なものの見方・考え方を学び、一般人としての教養を身に着ける場所だった。子どもたちにとって学校で学ぶことは、自己の人生の問題解決に寄与し、豊かな生き方・在り方につながることであり、学校で学ぶことの意味を実感していた。つまり、学校・地域の両輪で、子どもたちに未来を生きる力、資質・能力を養っていたのである。

しかし、時代の流れにしたがって、地域社会の力が弱まっていく。戦後の経済成長、その後訪れる高度経済成長などを経て、社会の構造が変化し、第一次産業の衰退と第二次、第三次産業の隆盛が顕著化してくると、地域社会で大人と一緒に子どもが働くことや、現実社会の問題を多様な「ひと・もの・こと」と関わりながら考える機会が減少していく。換言すれば、それは子どもたちが自己の生き方を見つめ直したり、考えたりする機会が減少したということである。「生きること」という土台を失った子どもたちは、「なぜ学ぶのか」「学びの先に何かがあるのか」等、学ぶことの意味が見い出せなくなる上、知識の効率的教授を受ける。その時代を象徴する言葉が「落ちこぼれ」「荒れ」「非行」等である。

その現状に対して、子どもたちの「生きる力」を重視した教育改革が行われる。学校での学びに「学ぶこと」だけでなく、本来地域社会が担っていた「生きること」を取り入れようとする改革である。1990年に、その名も「生活科」、2000年に「総合的な学習の時間」が始まる。新設教科、新設領域の中で「生き方・在り方」を深化させることで、一方の「学ぶこと」に有意義性を見出し、各教科と領域で生きる力が育まれることが期待された。また、時数を削減したり、土曜日を休業日にしたりするなど、子どもが地域社会の中で過ごす時間を取り戻す取り組みも行われた。しかし「PISAショック」に端を発した「学力低下問題」がクローズアップされ、その改革は「ゆとり批判」という形で向かい風を受け、理念の達成には至らなかった。また、総合的な学習の時間は、まだ学校独自でカリキュラム・マネジメントを行う思想が定着していない学校現場において多少の混乱をもたらし、解釈の仕方、取り組みの実態に学校間でばらつきが散見された。さらに、本来、子どもが自ら問いを見出す領域でありながら、学校が内容を設定し年間計画を作成するに至り、資質・能力を養う本来の領域ではなく10番目の教科学習のような形になるケースも見られた。後に生活科や総合的な学習の時間に熱心に取り組んでいる学校の子どもの学力は高いことがクロス集計などで明らかになるが、その結果を待つことなく総合的な学習の時間は時数が削減されていく。

我々が構想する2領域カリキュラムは、このような時代において、改めて学校の中に、「学ぶこと」「生きること」を両立させ、これからの社会を生きる子どもに必要な力を育もうとするものである。すなわち、本来地域が中心になって担っていた、多様な「ひと・もの・こと」と関わりながら個や集団の問題解決を通して自己の生き方・在り方を深化させていく機能を新領域「創造活動」として、学校内のカリキュラムに位置付けたのである。

「学ぶこと」は10教科の「教科学習」が主に担い、自分にとって意味のある知を生み出すために必要な態度、見方・考え方、知識・理解・技能を育んでいく。「生きること」は総合的な学習の時間と特別活動と道徳を統合した新領域「創造活動」が主に担う。実生活・実社会の問題を多様な「ひと・もの・こと」と関わり、最適解や創造していくプロセスで自己の生き方・在り方を深化していく。

創造活動での生き方・在り方を深化させていくプロセスで、子どもは「学ぶ意味」を見出し、教科学習での「学ぶこと」の有用性を見出すことができる。また、教科学習で「学ぶこと」の有用性を感じた子どもは、実社会・実生活での問題を多様な「ひと・もの・こと」と関わり解決していく創造活動の価値をさらに実感することができる。

このように「学ぶこと」と「生きること」の往還で資質・能力を養った子どもは、地域への愛着を深め、誇りをもつことができるだろう。そのような子どもたちは、将来、地域社会を大切に、地域コミュニティの魅力を創造する大人になってくれるだろう。地域に根差し、地域でのつながりを大切にし、地域で子どもを育てていく地域社会の創造である。そのような地域社会が創造された暁には、今まで社会から多様な責任（環境教育、福祉教育、キャリア教育、国際教育、健康教育等）を求められた「肥大化した学校」が、本来の「学ぶこと」に軸を置いたスリム化した学校に戻ることが期待される。つまり、学校と地域社会で「学ぶこと」と「生きること」の2領域カリキュラムが構築されるということである。本校の2領域カリキュラムには、このような願いが込められている。

そこで本校では、教科学習と新領域「創造活動」の2領域による新カリキュラムを構想し、学ぶことと生きることの往還により豊かな人間性と創造性をもった子どもを育むことを目的とした。

以上のことから、以下のような仮説を設定した。

- ① 見方・考え方を追究する教科学習と生き方・在り方を深化する創造活動の2領域からなるカリキュラムの構想により、豊かな人間性や創造性を育むことができる。
- ② 「教科学習」は、仲間と共に問題を解決していくことにより、学び合う必要感や学ぶ価値を実感しながら、自分の「ひと・もの・こと」に対する見方・考え方を求めていくことが重要である。

上記の仮説における「教科学習」と「創造活動」は現在の学習指導要領で考えられている目標や内容を土台としながらも、これからの社会で求められる資質・能力を育むために、以下のように捉え直した上で新しいカリキュラムを構想することを目的としている。

① 教科学習

教科学習では、自らの資質・能力を高めていく過程に着目し、自分にとって意味のある知を創造するために必要な見方・考え方を育む領域として位置付ける。ここでの「見方・考え方」とは、自己を取り巻く「ひと・もの・こと」に対して、何をどのように見て、どのように考えていくのかという、見る方法や思考の筋道をも意味し、認識の仕方ともいえる。そして、この過程の中で、各教科における物事の本質を捉え、「自分にとって意味のある知」を創造していく。「自分にとって意味のある知」とは、「ひと・もの・こと」と関わる中で見出された自分なりの理解である。それは、問題解決の過程において、知識や技能が互いに関連付けられ自分なりに構造化され、子どもたち自身が納得し、多様な場面で生きて働くものとする。

そして、教科学習では、自分だけの見方・考え方が伸びていくものではなく、共に学ぶ仲間を理解し、互いの「ひと・もの・こと」に対する見方・考え方を吟味・整理しながら共によりよい学習をつくり上げていくことである。特に、認知的側面だけでなく、情動的側面も大切にすることで、主体的な学びを目指すこととした。

教科学習の目標
 感覚・感性を働かせ、教科の本質に迫る学習活動を通して、自分にとって意味のある知を創造するための主体的な態度や共感的・協同的な態度を養うと共に、基礎的な知識・技能を身に付け、見方・考え方を育む。

② 創造活動

創造活動では、自分や社会・集団における課題に気づき、それらを解決するために多様な価値観をもつ仲間（他者）との関わりを通して、自らが求める姿を子ども自身が自覚し、自己の生き方・在り方を深化し、自ら学ぶ力、関わる力、創造する力などの資質・能力を養う領域として位置付ける。

そこで、創造活動では、同学年による学級集団と、異学年（1～6学年）による縦割り集団の2つの集団を組織する。同学年での学級創造活動は、毎日25分間の活動を全学年に位置付け、個々の思いや願いにもとづいた課題を設定し、個人(集団)追究を中心に行う時間とする。一方、縦割り集団による縦割り創造活動は、週4時間当たりの時間を位置付け、その集団で目指す目標を共有しながら、プロジェクト的な活動を展開する。そして、この2つの集団での学びの関連によって、自己の生き方・在り方を深化させていく。ここで言う「生き方・在り方の深化」とは、自分にとっての学びの意味を考えることであり、その学びを自分の行動や実生活につなげていくことである。さらには、学びを通して自己の将来や今後の人生について考えていく営みである。つまり、教科学習や創造活動での学びを常に自己と結び付け、現在の自己を問い直し続ける営みである。

創造活動の目標
 感覚・感性を働かせ、多様な価値観や背景をもつ集団との望ましい人間関係づくりや探究的な活動での生き方・在り方の深化を通して、夢や憧れをもち自律的に学び続ける力や「ひと・もの・こと」へ共感的・協同的に関わる力、問題を解決し知や価値を創造する力を養う。

(2) 教育課程の特例

① 学校教育法施行規則 50 条【教育課程の編成】

- ・外国語活動の教科化を行い、全学年で外国語科を実施
- ・道徳、総合的な学習の時間、特別活動を統合すると共に、各教科の時数を削減し、新領域「創造活動」を全学年に設置

② 学校教育法施行規則 51 条【授業時数】

本校が取り組もうとする授業時数							現行の法規による授業時数						
年 領域	1	2	3	4	5	6	年 領域	1	2	3	4	5	6
教科	745	805	770	805	805	805	教科	782	840	805	840	805	805
							外国語活動	0	0	0	0	35	35
創造活動	140	140	175	175	175	175	道徳	34	35	35	35	35	35
							特別活動	34	35	35	35	35	35
							総合的な学習の時間	0	0	70	70	70	70

※低学年については、本校の時数を標準時数増とする。(第1学年 総時間数 885, 第2学年 総時間数 945)

③ 学校教育法施行規則 50 条【教育課程の基準】

	本校が取り組もうとする各領域の目標及び内容	現行法規による各領域の目標及び内容
教科学習	小学校指導要領の学年の目標や内容の枠をはずして取り扱う場合もあり、問題解決を通して自分にとって意味のある知を創造するための見方・考え方を育む学習の視点から、取り扱う。	小学校指導要領に示されている目標や内容によるものとする。
創造活動	小学校学習指導要領の目標や内容にとらわれず、多様な集団での関わりの中から学び合う価値を見出し、自分にとって意味のある価値を創造する見方・考え方を育む視点から、取り扱う。	

ア 教科学習

- ・外国語活動の教科化を行う（外国語科は全学年で実施する）。その際、教科化の方向性にもとづいた学習内容を位置付け、指導や評価の在り方を構築する。
- ・各教科において、「見方・考え方」に着目した問題解決的な学習を促す単元の課題づくりを工夫することで、各教科の時数減に対応する。

イ 創造活動

- ・道徳、特別活動、総合的な学習の時間を統合し、多様な集団との関わりの中で自分にとって意味のある価値を創造するための必要な見方・考え方を育む新領域「創造活動」を創設する。
- ・学級集団による学級創造活動と、異学年による縦割り創造活動の2つの活動によってカリキュラムを構想する。全学年週4時間の縦割り創造活動、高学年は週1時間あたりの学級創造活動を位置付ける。また、毎日25分間の学級創造活動も位置付け、2つの活動のよりよい関連も組織することとする。

4 研究内容

(1) 教育課程の内容

2領域カリキュラムは、「目的」「内容」「方法」「集団づくり」の4層で構成されている。カリキュラム全体の中でこれら4層を切り離すことなく、点を線に、線を面にしていくことで少しずつカリキュラムが構築されてきた。

① 教育課程の目的

初めに職員で明らかにしたのは、「どのような子どもを育てるか」という目的である。2領域カリキュラムの目的は「分かち合い、共に未来を創造する子どもの育成」である。人間がここまで繁栄できたのは、本来兼ね備えている「分かち合う能力」であると言われている。一説では、人類がまだ2万人程度しかいなかった7万5千年前のアフリカで、気候変動による食料の危機に直面したとき、ほかの動物が持ちえない「分かち合う能力」によって我々の祖先は生き延び、世界各地へ進出して行ったと言われる。そして、今、再び世界の情勢はゼロサムゲームと言われ、資源の危機に瀕している。分け合う、助け合う、協力し合う、共感し合うという感情を伴う能力は、これからの世の中で、改めて大切にすべき特別なものである。絶対的な解が存在しない現代社会、問題解決のために、初めて会う人や異年齢の人、価値観が異なる人とも対話を重ね、その都度、新たな解決策を創造したり、常に課題解決のために学び続けたりする力が必要である。自分一人ではなく、これからの社会を他者と一緒につくっていく子どもを育てることが本校のカリキュラムの目的である。そのような子どもにとって必要な資質・能力を職員で話し合った結果、どんな時代、どんな場所、どんな集団でも「学び続ける力」「関わる力」「創造する力」を発揮できる子どもであると結論付けた。カリキュラム全体の「目的」を教職員でじっくりと時間をかけ共有したとて、研究過程で行き詰ったときも、常に目的に立ち返り、カリキュラムを改編し続けることができた。

② 内容

次に「何を学び、どんな活動をするのか」という内容である。目的である資質・能力と内容は、相互作用し合う関係である。資質・能力の育成を達成するために内容が必要であり、内容を理解するために資質・能力が必要である。教科学習では「何を学び」創造活動では「どんな活動をするのか」を明らかにした。

ア 教科学習とは

i 教科の本質

教科学習の本質を、「各教科の重要な概念を理解すること」に留まらず、「実社会・実生活で自分にとって意味のある知を再構成するために必要な見方・考え方、知識・技能、情意的な態度を養い、自分なりに世の中を捉え直すこと」と設定した。そのため、教科学習では、学問・科学的文脈だけでなく、実社会・実生活の文脈も意識しながら単元を展開していくことが重視される。教科学習の本質に迫るため、各教科それぞれで「どうしてこの教科を学ぶのか」「教科の学びを通してどのような人間を育てるのか」を問い直した。

ii 見方・考え方の重視

ここでいう「見方・考え方」とは、自己を取り巻く「ひと・もの・こと」に対して、何をどのように見て、どのように考えていくのかという、見る方法や思考の筋道をも意味し、認識の仕方ともいえる。今まで、考え方については、思考力として各教科で様々な議論されてきた。一方で、各教科固有の見方、つまり捉え方については議論されてこなかったのではないかと考えた。

ここで社会科の例を挙げる。第3学年社会科の文化財について学ぶ単元で、A君は「どうして、町の古いものは何年も残されているのか」という問題を解決するために、無形文化財と有形文化財を比較し、古くから伝わるものの意味や価値を学んだ。その学びの中でA君は社会的現象を時間的に捉えるという見方と事象同士を比較・関連・総合付けるといった考え方を育んだ。本単元で時間的に物事を捉える「時間メガネ」と「社会的な考え方」を手に入れたA君は、実社会・実生活の捉え方が学習前と学習後で変化する。ある日、今まで気に留めなかった通学路で「古いだんご屋」を見つける。時間メガネでお店を見て、授業で学んだ有形文化財と比較、関連付け、総合して考えたA君は「きっとこのおだんご屋さんにも昔から伝わってきた思いや願いがあるんだろうな」「店主さんは昔の技を継承しつつも、今の時代に合った商品づくりをしているのではないかと捉え、それを日記に記した。社会的な見方・考え方を育むことで世の中の事象を捉え直し、自分なりの考えをもつことのできた例である。このように各教科固有の見方・考え方をそれぞれの教科で育んだ子どもは、世の中を凶玉メガネ、体育メガネ、音楽メガネなどを駆使して捉え直し、今まで「あれども見えず」だった事象を発見し、自分なりの知を創造することができるようになる。10教科それぞれの見方・考え方を育んだ子どもは世の中の事象を自分なりに解釈することができ、くらしを豊かにすることができる。世の中の捉え方が変わることを実感した子どもたちは改めて「教科学習」の学びの意味を実感することができる。

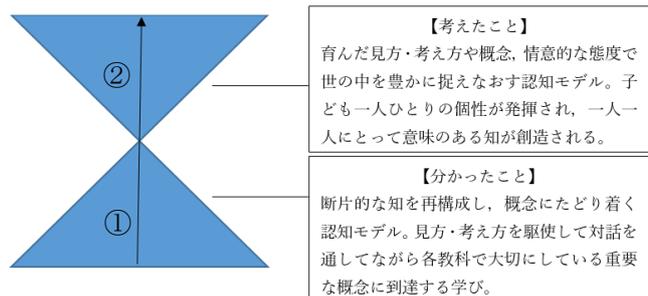
iii 自分にとって意味のある知

教科学習の学びのゴールは教科学習で育んだ見方・考え方で世の中の事象を捉え直し、自分なりの意味付けを行うところまでを目指している。自分の人生において、教科学習の見方・考え方を生かして生み出す自分なりの知や価値や問いを本校では「自分にとって意味のある知」と定義付けた。その概念を生み出すことで、本校の教科学習が進化することになる。

その進化とは、子ども中心のイレギュラー満載な授業ができるようになったということである。私たちは、従来の各教科の学習において、無数の断片的な知を構造化し、概念化するまでを重視してきたため、ピラミッド型の収束的な認知スタイルが主であった(右図-①)。しかし、自分にとって意味のある知を設定することで、逆ピラミッド型の拡散的な認知スタイルが実現した(右図-②)。この認知スタイルによって、教師は子どもたちの自由な発想や考えを許容できるようになった。授業中、知識を再構成しながら概念形成へ向かうとき、その道筋に沿う子どもの考えや発言だけでなく、脱線したような子どもなりの素直な発言が本質を突くことがある。概念形成がゴールの授業では、教師のレールの上を進む合理的、効率的な概念形成が多かった。しかし、その先で自分にとって意味のある知を設定することで、教師は子どもなりの捉えや、その子なりの独特な解釈を楽しめるゆとりをもつことができるようになった。授業の中で「分かったこと」(概念)は全員共通だが、「考えたこと」(自分にとって意味のある知)は自由であるということである。「考え方にこそ個性が現れる」「考え方の違いがおもしろい」。このような認識で教科学習を展開するからこそ、本校の授業は子ども中心のイレギュラー満載の授業に変容していった。後に述べるが、教科学習の在り方がこのように変わったのは、教科学習の対をなす新領域「創造活動」の存在が大きい。創造活動による教師の教育観、子ども観の変容が教科学習を変えているのである。

iv 知の構造化

とはいえ、そのような授業をするためには、内容の分析が必要不可欠である。分かったこと、考えたことの境目を教師がはっきりもっていないと何でもありの授業になってしまう恐れがある。そこで、本校は、知の構造を以下の四つに分類し、各単元の知識・技能の構造を整理することから授業づくりを始めた。



○子どもが授業前にもつ素朴な概念→○断片的な知→○関連的な知→○総合的な知→○自分にとって意味のある知

子どもが学ぶとは、授業前の素朴な概念が一度崩され、単元の中で知が再構成され、概念化するプロセスであると捉えている。このプロセスを本校ではプラモデルの組み立てに例えて共通理解してきた。プラモデルを完成させるには、無数の断片的な部品が必要である。まず、完成のために必要な無数の部品が必要である。(断片的な知)。次に、それらを足、手、胴体など、各パートごとに組み立てていく(関連的な知)。最後にそれらを一体化し、完成させる(総合的な知)。すなわち概念化である。知の構造化を教師が怠ると、考えるもとながらに考えさせる授業に陥ってしまう。本校はプラモデル完成のための重要な部品、つまり断片的な知や関連的な知を単元の中で計画的に積み上げていくプロセスを大切にしている。

v 本時主義から単元主義へ

子どもの授業前の素朴な概念を単元を通して再構成し、授業後に自分にとって意味のある知を創造することが教科学習の本質であると捉えているからこそ、本時主義から単元主義の転換が求められる。よく、このような授業を参観することがある。授業の導入部分で教師が資料提示をし、ずれを生み出し、子どもが問いを発する。その問いを本時の課題にする。その後、個々が予想を立て、教師が資料を配布する。資料を分析し、友達と交流して結論を出す、きれいな45分間である。私たちは、このような授業を本時主義、教師中心の授業と見る。この授業の最大の問題は、問題把握から問題解決までのプロセスが短く、教師が学びの舵取りをしていることである本時主義の学習では教師が主導権を握り、問題解決までのプロセスが短い。知を教授されることはあっても、知の再構成は行われない。先ほどのプラモデルの例で説明すると、本時主義の授業は、本時に断片的なパーツを渡し、本時のうちにプラモデルを完成させることになる。子ども主体でなく、短時間で組み立てられるプラモデルの質はそれほど高くない。このような授業を繰り返すと授業に必要な資料が教師から配布されるものという認識が強くなり、能動的な学習者は育ちにくい。

本校は、子どもが学びの主体となり、知を再構成していくプロセスを大切にしている。単元を通して、解決に必要な部品を主体的に集め、友達と共に組み立てては壊し、また組み立て、自分が納得するものをつくりあげる学びが単元主義の魅力である。

vi 教科学習の評価

教科学習の評価では、教師評価、自己評価、相互評価の三つの評価を大切にしている。

○教師評価

教科学習は直接的に資質・能力を育むことはねらわない。資質・能力は教科学習の質の高い問題解決を通して間接的に育まれるものであると考えているためである。教科学習の問題解決と資質・能力の関係を本校独自の観点別評価規準で整理した。問題解決には「主体的な態度」「共感的・協同的な態度」「見方・考え方」「知識・理解・技能」の四つが必要不可欠であり、どれか一つでも欠けたら質の高い問題解決はできない。その4観点で教科学習のプロセスを見ていくわけだが、この4観点は本校が目指す資質・能力と関連していない。4観点は教科学習の内容と資質・能力の両者を勘案しながらつくっていく。主体的な態度、共感的・協同的な態度については、子どもの行動を捉え即時的、感覚的に評価し指導する。知識・理解・技能は定期的なテスト等で評価し指導に生かす。見方・考え方は評価基準を設定し、子どものパフォーマンスの質的転換点を明らかにして評価し、指導に生かす。

○自己評価、相互評価

本校は子どもの評価、すなわち「子どものものさし」づくりを大切にしている。私たちが目指すのは、将来、どんな時代、どんな場所、どんな集団でも自分にとって意味のある知を再構成できる子どもである。常に教師がそばにいて資料を与えたり、問題解決へ導いたりすることはできない。子どもたち自身が問題解決に対して現在の自分がどのあたりにいて、何をどうしたらたどり着けるかを自己評価する力が求められる。

問題解決のプロセスで「やった!」「うまくいった!」「納得した!」という感動がある。また、「あー!」「えー!」など驚嘆の声が上がるときがある。その瞬間、子どもたちは自己の感覚・感性で問題解決への手応えを感じている。その時に、教師から「どうしてうまくいったのか」というフィードバックを促す声掛けをする。(そのタイミングは常に即時的がよいとは限らないが)。その声掛けを続けていくと、子どもは自分自身で「今日はなぜうまくいったのか」「なぜ問題解決に至ったのか」と自問できるようになる。「あきらめずに調べ続けたから」「Aちゃんの見方・考え方に納得したから」「時間的を伸ばして考えたから」「新しい情報が手に入ったから」これらの子どもの言葉は、それぞれ順番に「主体的な態度」「共感的・協同的な態度」「見方・考え方」「知識・理解・技能」の4観点にあてはまる。つまり、問題解決のプロセスで、教師評価の評価規準と子どものものさしの距離が接近していくのである。子どもの発言を取り上げ学級全体で納得したものを「子どものものさし」として共有しながら単元、あるいは年間を通してつくりあげていく。

ア 創造活動とは

i 創造活動の本質

創造活動の本質は「異学年集団での問題解決や個人追究での問題解決を通して学び続ける力、関わる力、創造する力を養うこと」である。そのために、同学年による学級集団と、異学年(1~6学年)による縦割り集団の二つの集団を組織する。同学年で学級集団では、日常的な課題を解決したり、個々の思いや願いに基づいた個人追究を行ったりする。一方、縦割り集団では、互いに目指す目標を共有しながら、主体的な活動を展開する。その様々な集団で生み出した価値は、自分や集団にとって必要なものとなり、自己の生き方・在り方を深化させていく礎になると考えた。教科学習が概念理解で閉じず、子ども中心になったことは、新領域「創造活動」の存在が大きい。創造活動の授業は常にインテグレーションの連続である。教師が想定しているも、異学年の多様な価値観をもった集団は日々、想定外のことが起こる。今までの教育観で子どもを効率的、合理的に育てようとしてもうまくいかなかったのである。研究の過程で、年間計画をきめ細かくつくり、内容を社会的な要請に配慮したものにし、道徳的な価値を網羅するような計画を立てたこともあった。しかし、ことごとく子どもたちは乗ってこない。我々が目指す子ども像とは異なる子どもたちの姿が目前にはあった。そこで、我々は原点に戻り自問した。「地域社会で生き方・在り方を深化させていた時代、地域の人や親は子どもを効率的、合理的、効果的に育てようとしていたか。また、年間計画は存在したか。社会的要請に配慮して、福祉、環境、国際理解のように内容の系統を決めていたか。必要な価値内容を二十数個に設定し、教えようとしていたか?」答えは「否」。年間175時間の創造活動では子どもがのびのびと、多様な「ひと・もの・こと」との関わりの中で問題解決を楽しみ、そのプロセスで知や価値を創造していくことが本質であると共通理解した。その共通理解の上で、創造活動での子ども観、指導観、評価観を転換させた。子どもは真正な文脈の中で多様な「ひと・もの・こと」との相互作用を通してじっくりと成長していくという教育観を共有したのである。ここに至り、子どもたちの姿はじわじわと変わり、保護者の創造活動への理解も深まってきた。同時に、創造活動の教育観を日々の教科学習の授業の中でも生かそうとする教師が現れるようになった。概念理解で閉じる教科学習に疑問を感じ、子どもたち一人一人にとって意味のある学びを志向する教師集団によって、本校の教科学習は変容し始めたのである。教科学習を改革するに至る、新領域「創造活動」について述べる。

ii 学級創造活動 ~なぜ個人追究か~

学級創造は、自ら問いを見出し、自ら解決方法を考え、自ら調べ頭し、自ら解決する領域である。つまり個人追究を主とする活動である。ではなぜ個人追究なのか。

現在の教育の大きな流れは「協働」である。本校も資質・能力の一つとして、「関わる力」を重視している。集団の学びは価値があり、有意義であるが、カリキュラムのすべてがそうなることを危惧している。協同の質を高めるためには個の力を高める必要があると考えたからである。学級創造を始めた一年目、我々は子どもの事実から学ぶことになる。4月、テーマを自分で決められない子どもを目の当たりにする。教科学習で目を輝かせて取り組む子どもたちも、自分でテーマが決まらない。さらには、11月になってもテーマが決まらない子どもがいることに衝撃を受けた。結局、私たちが教師中心の教科学習を積み上げてきたのかもしれないと反省した。「身の回りをじっくり見る。そこから驚きを見つける。驚きから疑問を見出す」。問いをつくるプロセスの重要性を再認識した。

では、個人追究では協同は重視しないのかと言えばそうではない。個人追究では個人追究ならではの協同の姿が見られる。教室の中でみんながばらばらなテーマを調べているが、仲間がどのようなテーマで、今日のあたりまで問題解決が進んでいるのか、テーマが異なる者同士が積極的に対話をする姿が見られる。自然発生的に関わっていく姿が見られる。テーマが異なる者同士の協同が起こるのは、個の課題意識や認識が十分に育っているからであろう。テーマが違えど協同する姿は、まさに、子どもたちが大人になったときに期待する姿でもある。個人追究で資質・能力を養った子どもたちは、教科学習はもちろん、異学年集団が集まる縦割り創造活動でも個の力を発揮し、集団の問題解決に寄与していく。多くの子どもたちが知的好奇心をもち、日々、課題追究している姿を見て、個人追究のプロセスそのものが今の時代、今のカリキュラムに必要なことだと感じている。

iii 縦割り創造 ～なぜ縦割り創造か～

縦割り創造活動は1年生から6年生の異学年集団で年間を通したプロジェクト活動に取り組み、問題解決をする活動である。なぜ、異学年集団での学びなのか。

本校のカリキュラムの最終目的は、「分かち合い、共に未来を創造する子どもの育成」である。私たちは常に、カリキュラムを通してどんな人間を育てるのかという大きな視点で局面を捉える。子どもたちは、大人になったとき、異年齢の仲間、価値観の異なる仲間、育ってきた文化や環境が異なる仲間と仕事することになるだろう。現実社会がそのようなシステムにも関わらず、教育界は昔から横割り(発達段階に応じた学年集団)が一般化している。発達段階に子どもを分けることで効率的に教育効果を上げる意図がある。地域の教育力が充実していた時代の学校はそれよりよいが、今の時代もそれでいいのだろうか。学校という多文化、多価値の共同体こそ、現実の社会や地域社会と類似した状況をつくりだすことができる最適な場所である。子どもは異年齢との関わりで、多様な育ちを見せる。それは、昔の地域の「子ども会活動」での異年齢集団で豊かに成長する子どもたちの姿を想起させる。多様な価値観の中での学びは、一見すると非効率的であり、事実、毎日がイレギュラーの連続である。1年生から6年生までが常に「うまくいかなさ」と対峙することになる。プロジェクトだけでなく、掃除、給食、栽培、行事のほとんども縦割り活動のため、日常的に壁に衝突する。その壁をどう乗り越えるかは、まさに、真正な文脈の中での問題解決である。現実的、日常的な壁を乗り越えるとき、総合的な学習の時間や特別活動で重視されている資質・能力や道徳で求められる価値が育まれている姿が見られる。切実な思いや願いに裏打ちされた問題解決を通して、本校の子どもたちは、日々、壁に直面しながら生き方・在り方を深化させている。

③ 方法

ア 不易と流行の視点

次に、カリキュラムをどう学ぶかの「方法」である。方法論は流行性があるため、不易の部分も重視する必要がある。「子どもはどのように学ぶのか」という教育心理学の理論と目の前の子どもの姿の両方が必要である。本校の伝統的な教育観の一つに「社会的構成主義」(Vygotsky, L. S.)がある。社会的構成主義を特徴づけるキーワードは「真正な学習」「学習者の事前知識から事後知識への質的な変化」「共同体の社会的な営みを通じた内化」「学習者中心」「経験による学習」「教師の役割はファシリテーター」などである。このような理論と本校の伝統的な教育方法、実際の子どもの姿に鑑みて、カリキュラム上、子どもがどう学ぶ存在であるかを共通理解し、支援や指導に生かしている。

イ 感受・想像・意味付け

子どもたちが学びの意味を実感していく上で、自分を取り巻く「ひと・もの・こと」に対して敏感にそして柔軟に感じ取ったり、感受した課題に対して解決の方法・道筋を自分なりに想像したりすることが重要になる。そこで、本校は2領域に共通する子どもが学ぶ姿として、「感受・想像・意味付け」を重視した。高橋(1998)が「感性は、体験を通してしみじみと実感し、意味や価値に気付く能動的な働きのある感覚を生み出す能力であり、問題解決や思いやり、意志などにも結び付いている」と述べていることから、子どもたちが感じ取ったことをどのように確かめ検証していくのか豊かな問題解決へとつながる。つまり、感受、想像する過程を繰り返す中で見出されたものを、仲間の考えや既存の知識や経験とつなぎ、自分の思いや願いと関連付けたところでの「意味付け」がなされるのである。

ウ 授業づくりのしかけ

子どもの学ぶ姿である「感受・想像・意味付け」を豊かに働かせるために、カリキュラム全体を通して、「志向」「共感や協同」「有用」の3つの授業づくりの「しかけ」を設定した。このしかけは、これまでの実践を通して私たち現場教員が有効と実感したものであると同時に、「自己決定理論」(Deci・Ryan)を理論的根拠としている。これは、1時間の授業のしかけだけでなく、単元を通して、子どもの学ぶ姿である感受・想像・意味付けを豊かにし、教科学習や創造活動の本質に迫る学びを保障するものである。そして、それぞれの領域で自分や集団にとって意味のある知や価値を創造し、生き方・在り方を深化し、資質・能力を養うカリキュラム全体に効果的に働くしかけである。授業づくりの「しかけ」は、教師の直接的な指導よりもむしろ学習環境に働きかける間接的な指導や支援を指す。環境に働きかける間接指導では、子どもが本来もっている欲求を引き出す環境設定を行い、子ども自らが動き出すのを待とうとしたり、子どもの取り組みを見守ろうとしたりする姿勢を大切にしている。しかし、決して待つ、見守ることだけを奨励しているわけではなく、環境に働きかけるしかけとは、子どもの主体性と教師の意図性が学校教育の中で無理なく調和的に織り込まれていくことが望ましい。つまり、子どもの思いが現実のものになるように、子どもと共に環境をつくりかえていく中で教師の願いや意図を無理なく織り込ませていくことを意味している。

④ 集団づくり

最後に、本校のカリキュラムの土台となるものが、どのような集団で学ぶかである。非常に基本的なことではあるが、研究を進める中で、常に立ち返ってきた視点である。

私たちは同学年の学級と同時に、毎日異年齢集団の学級や、教科担任先の学級に関わっている。これらの学級に関わる教員同士で学級経営について重要なことを整理し合った結果、以下のような要件が共通事項として見出された。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・全員参加を保証する(役割と責任の保証)。・存在そのものを教師が肯定的にまるごと受け入れる。・活動の見通しと振り返りを重視する。・体験を大切にす。・言動の根拠を大切にす。・掃除、給食、休み時間、授業など、全ての時間で子どもを育てる。・保護者と連携をとる。・緊張と緩和のバランスを大切にす(張り詰めた空気と笑いが起こる空気)。 |
|---|

(2) 2領域の相互作用

「学ぶこと」「生きること」とシンプルな教育課程を編成することで、それぞれの独自性を発揮しながらも、それぞれの相互作用を実感することができた。2領域の相互作用とは、2領域それぞれの個性により、子どもや教師にとって「教科観」「創造観」がそれぞれにできたことである。教科を学ぶことで見方・考え方が生まれ、世の中の景色が変わるという教科学習観。創造活動をすることで、「ひと・もの・こと」との関わりの中で生き方・在り方を考えることができるという創造活動観。これらの観が徐々に融合されてきた。つまり、教科学習の中でも「ひと・もの・こと」と関わり自己の生き方・在り方を考えはじめる子どもやそれを促す教師の姿。逆に、創造活動の中で10教科で育んだ見方・考え方(世の中を見るメガネ)を使い、豊かに問題解決する子どもやそれを促す教師の姿である。教科学習の学びの中で創造活動の学びを取り入れ、豊かに問題解決した子どもは、創造活動の学びの価値を認識し、より創造活動への取り組みが熱心になった。同じように、創造活動の学びの中で教科学習の学びを取り入れ、豊かに問題解決をした子どもは、教科学習の学びの価値を認識し、より教科学習への取り組みが熱心になる。

独自性を追求することで、それぞれの領域の本質を見出し、その本質が融合してきた4年間の研究であった。

(2) 研究の経過

	実施内容等
第1年次	<p>本校で目指す子どもの姿を明確にすると共に、教科学習と創造活動からなる教育課程を編成し、それぞれの領域での研究内容や方法について検討する。研究仮説を設定し実践を進める。</p> <ul style="list-style-type: none"> 研究構想案を作成し、「分かち合い、共に未来を創造する子ども」の姿を明確にする。 各領域における理論構築を行うと共に、実践を通して研究内容や方法における課題を分析し、研究内容や方法を検討することで、附属高松小プランの方向性を探る。 外部評価として、運営指導委員会及び学校評議委員会での研究協議により、教育課程の課題を検討すると共に、研究内容や方法についての方向性を明らかにする。 本校の研究発信の場である初等研究発表会の開催において、本校の取り組みを提案し、協議することで、成果と課題を分析する。 初年度の成果と課題を明らかにし、次年度の研究構想案を修正すると共に、次年度教育課程試案及び年間計画を作成する。
第2年次	<p>第一年次の成果と課題にもとづき、2領域における「分かち合い、共に未来を創造する子ども」を育む指導と評価の在り方について実践を進める。</p> <ul style="list-style-type: none"> 第一年次に作成した年間計画を実施すると共に、本校が目指す子どもの姿を促す指導について、2領域の内容や方法の研究を深めることで、附属高松小プランの改善を進める。 外部評価として、運営指導委員会及び学校評議委員会での研究協議により、教育課程の課題を検討すると共に、改善を図る。 本校の研究発信の場である初等研究発表会の開催において本年度の取り組みを提案発表し、成果と課題を明らかにすることで、教育課程の改善を図る。 第二年次の実践の成果と課題を明らかにし、次年度の研究構想を修正すると共に、次年度教育課程試案及び年間計画を作成する。
第3年次	<p>第二年次の成果と課題を踏まえ2領域相互の関連を明確にし、特に新領域「創造活動」の指導と評価の在り方について実践を進める。</p> <ul style="list-style-type: none"> 第一年次と第二年次で作成した年間計画を実施することにより、2領域の関連を意識した実践をしながら、「分かち合い、共に未来を創造する子ども」を育む教育課程を明らかにする。また、各単元間、各学年間の教育内容の関連性も視野に入れた見直しを図り、目指す子どもを育む教育課程へと修正する。 外部評価として、運営指導委員会及び学校評議委員会での研究協議により、教育課程の課題を検討すると共に、改善を図る。 本校の研究発信の場である初等研究発表会の開催において、本年度の取り組みについて提案発表を行い、成果と課題を明らかにすると共に、最終年度に向けた研究内容や方法の改善を図る。 第三年次の実践の成果と課題を明らかにし、最終年度の研究構想を修正すると共に、教育課程試案及び年間計画を作成する。
第4年次	<p>第三年次までの成果と課題を踏まえ、「分かち合い、共に未来を創造する子ども」を育むカリキュラムの総括を行い、指導と評価の在り方をまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 「分かち合い、共に未来を創造する子ども」を育成するために「分かち合う学び」の視点から構成した各領域の附属高松小プランをまとめ、創造活動における各学年のねらいと各活動における内容の総括を行う。 運営指導委員会による最終年度の評価を実施する。 本校の研究発信の場である初等研究発表会の開催において本校の取り組みを提案発表し、これまでの成果と課題を明らかにする。 これまでの成果と課題を明らかにし、研究報告書の作成をする。また、2領域カリキュラムの成果と課題をまとめた研究図書「創る」(東洋館出版社)を出版し、研究を発信した。

(3) 評価に関する取組

	評価方法等
第1年次	<p>目指す子どもを育成するための教育課程を編成し、それらを試行することを通して研究内容や方法について分析・検討をし、研究構想及び研究仮説の課題を明確にする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 前年度及び本年度の全国及び香川県の学力・学習状況調査や質問紙の分析を行い、2領域の意義や価値についての課題を分析する。 児童の実態を踏まえ、2領域における6学年を通した長期的な評価の指標を設定し、それにもとづいた各教科や新領域での評価の指標を作成する。 外部評価として、運営指導委員会や学校評議委員会において研究協議を行い、教育課程の課題を検討する。また、初等研究発表会等での提案発表を通して、成果と課題を明らかにする。
第2年次	<p>第一年次に分析した課題にもとづく研究仮説により、実施した教育課程における研究内容や方法について効果の検証を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 年度末に児童・保護者・教師を対象に質問紙を行い、教育課程の成果と課題を分析する。 全国及び香川県の学力・学習状況調査の結果について前年度の比較分析により、2領域の価値や意義を分析し、教育課程の改善を図る。 作成した評価の指標について実践を通して吟味し、修正・改善する。 児童のエピソード記録を行い、年間を通した児童の変容について分析する。 外部評価として、運営指導委員会や学校評議委員会において研究協議を行い、第二年次の教育課程の成果と課題を検討する。初等研究発表会等での実践を通して、成果と課題を明らかにする。
第3年次	<p>第一・二年次における教育課程の実施による成果と課題を明確にすることにより改善した研究内容や方法について効果の検証を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 年度末に児童・保護者・教師を対象に質問紙調査を行い、その結果を仮説に照らし合わせて、本教育課程の成果と課題を分析する。同様に、全国及び香川県の学力・学習状況調査の結果の推移を分析することにより、教育課程の成果と課題を分析する。 前年度修正した評価の指標について、実践を通してその有用性を吟味し、修正・改善する。 児童のエピソード記録にもとづき、児童の変容の分析を行う。 外部評価として、運営指導委員会や学校評議委員会において研究協議を行い、第三年次の教育課程の成果と課題を検討する。初等研究発表会等での実践を通して、成果と課題を明らかにする。
第4年次	<p>これまでの改善した教育課程の実施による効果の検証を行い、研究内容や方法について総括する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 全国及び香川県の学力・学習状況調査、年度末に行う質問紙の第二年次からの推移を分析し、本研究開発の総括を行う。 6年間を通した評価の指標について、エピソード記録との関連をもたせ、児童の実態から本研究開発の成果と課題を総括する。 外部評価として、運営指導委員会や学校評議委員会において研究協議を行い、最終年度の教育課程の成果と課題を検討する。初等研究発表会等での実践を通して、成果と課題を明らかにする。

5 研究開発の成果

(1) 実施による効果

新カリキュラムを構想するにあたり、児童と保護者、教員の意識についてアンケート調査を行った。また、このアンケートは年に2回実施し、その傾向を分析することによって研究の成果と課題に生かすものとする。

アンケート調査は、大きく2つを実施する。

○全国学力状況調査及び香川県学習状況調査の各質問紙における本研究に関わる項目

○本研究の成果と課題を見出すための本校独自のアンケート項目

である。いずれも、本校の研究に関するものであり、経年変化も捉えていくことを目的としている。

① 全国学力状況調査及び香川県学習状況調査の各質問紙の結果及び分析

次に示す2つの質問は、これまでの本校におけるカリキュラムで目指す子ども像を意識し、注目している項目である。

「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」 (%)	全国学力状況調査(6年のみ)	香川県学習状況調査(3～6年)
自分にはよいところがあると思いますか。	78	69
将来の夢や希望をもっていますか。	85	88

多様な「ひと・もの・こと」と出会い、他者、自己、対象についての理解を深めていく中で、将来の夢や希望をもてる子どもが8割を超えることは望ましい結果である。自分にはよいところがあるかという質問に対しては、7割の子どもが肯定的である。異学年や地域の方と出会う中で、客観的に自己を分析している結果と捉えることができる。今後も、多様な「ひと・もの・こと」と関わる機会を増やし、自己の成長の振り返りができるようにしたい。

② 研究開発に関する本校独自のアンケート調査の結果及び分析

ア 児童アンケート

児童アンケートでは、「(ア)本研究で育みたい3つの資質・能力に関する項目」「(イ)学校評価に関する項目」「(ウ)創造された価値に関する項目」について尋ねた。ここでは、(ア)と(ウ)について述べる。

イ 本研究で育みたい3つの資質・能力に関する項目

平成25年度後期に実施した9項目について、一部を修正し、2項目を追加して用いた。現在の資質・能力の定義に合致するように、項目の表現を修正し、また項目の構成を整えた(表3)。

表3【3つの資質・能力に関する項目】

資質・能力	定義	対応項目
学び続ける力	現在の自己の姿と目指す自己の姿を明確にもち、目指す自分や解決したい課題に夢や憧れをもち、追究し続ける力。	①②③
関わる力	自分や多様な他者、状況等を肯定的に受け入れると共に、自他の課題を解決しようと自分の考えをきちんと表しながら他者と協同して問題を解決していく力。	④⑤⑥
創造する力	自分にとっても他者(社会・集団)にとってもよりよい問題解決の見通しや方略を見出したり、そこでの価値や活動を創造したりする力。	⑦⑧⑨
予備項目	昨年度実施していたが、現在の資質・能力の定義に合致しない項目。今回の報告書では、この2項目の結果は扱わない。	⑩⑪

【3つの資質・能力に関する項目の児童の回答】

	25/10	26/10	27/10	28/10
	肯定率	肯定率	肯定率	肯定率
①授業で教わったことや調べたことについて、自分なりに考えている	76.5	80.1	85.3	83.8
②学校での学びに、興味をもって自分からとりくんでいる	77.6	78.5	79.8	80.8
③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている	83.3	90.4	89.0	89.1
④わたしと違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる	81.2	86.8	87.9	84.8
⑤友だちと協力するときに、自分のおもったことをきちんと伝えている	—	81.9	84.4	84.8
⑥友だちといっしょに学ぶときに、友だちがどうしたいとおもっているかを考えている	79.0	81.5	84.6	81.8
⑦友だちといっしょに「どうすればよいか」を考えて、「こうしたい」という願いをかなえている	—	77.5	78.5	79.9
⑧教科の授業や創造活動で学んだことを、まいにちの生活に役立てている	—	76.8	78.5	76.8
⑨同じ学年の友だちや違う学年の友だちと、いっしょに何かを作りあげたり、新しい発見をしたりしている	82.0	83.3	83.5	82.5

全体的に、いずれの資質・能力についても高く評価されていた。いずれの項目についても、肯定率は77.5%以上であり、3つの資質・能力について、児童本人はある程度身につけてきていると評価していると考えられる。

また、研究初年度と比較すると、すべての項目で肯定率が上昇していることから、研究開発4年間の成果が見て取れる。初年度のアンケートで低い肯定率だった「①授業で教わったことや調べたことについて、自分なりに考えている」「②学校での学びに、興味をもって自分から取り組んでいる」「⑥友だちといっしょに学ぶときに、友だちがどうしたいと思っているかを考えている」の3項目はそれぞれ、8割を超える肯定率となった。学び続ける力、関わる力が高い肯定率を示す一方、創造する力に該当する「⑦友だちといっしょに「どうすればよいか」を考えて、「こうしたい」という願いをかなえている」「⑧教科の授業や創造活動で学んだことを、まいにちの生活に役立てている」については、他の項目に比べやや低い。新しいものを生み出すことや実生活の中で学びを生かして

いくことの困難性が見て取れる。しかし、年々上昇傾向にあることや7割5分以上の肯定率から、本カリキュラムで、少しずつではあるが、資質・能力が養われつつあることも見て取れる。

ii 価値を創造する過程での見方・考え方に関する項目

3つの資質・能力につながる6つの価値を創造する過程での見方・考え方を尋ねる6項目を作成した。項目の作成においては、それぞれの見方・考え方の発達の道筋③に相当する内容を表現した。

資質・能力	見方・考え方	項目
律する力（夢や憧れをもち、自律的に学び続ける力）	探究的、意欲的に続ける	①
	節度を守り、自制する	②
関わる力（「ひと・もの・こと」へ共感的・協同的に関わる力）	相手の立場に立つ	③
	尊敬し、感謝する	④
生み出す力（創造的に問題を解決し、価値を創造する力）	よりよく変える	⑤
	視野を広げる	⑥

	26年10月 肯定率	27年10月 肯定率	28年10月 肯定率
①「じぶんの夢をかなえるためには、どうしたらいいかな」と考えて行動している	80.4	79.0	82.4
②「まわりの人のために、じぶんは何ができるかな」と考えて行動している	85.5	83.2	82.7
③じぶんのことだけでなく、「みんなはどうしたいとおもっているかな」と考えて行動している	81.9	80.4	81.3
④「すてきな」「ありがたい」とおもいながら、いろんな人や出来事とかかわっている	85.2	85.4	86.6
⑤まえよりすこしでも、じぶんが成長できるようにがんばっている	90.0	90.5	91.7
⑥「他にもっとよいやり方はないかな」と考えるようにしている	85.7	85.9	86.1

6つの見方・考え方について、全項目において8割以上の児童が肯定的に回答しており、価値を創造するための見方・考え方が育まれていることがうかがえる。特に、「よりよく変える」に相当する「まえよりすこしでも、じぶんが成長できるようにがんばっている」は、肯定率が9割を超えていた。研究2年次から価値を創造するための見方・考え方の項目を追加したため、1年次の記録はないが、年々上昇傾向にあることが伺える。本校では、道徳的な価値内容を設定していない。どの時代、どの集団、どの場所でもその都度、自分や集団にとって意味のある価値を創造できる子どもの育成を目指しているからである。そのため、価値を創造するために必要な見方・考え方を整理し研究してきた。新領域「創造活動」において、アンケート結果からその成果が見て取れる。

イ 保護者アンケート

保護者アンケートでは、「(ア) 本研究で育みたい3つの資質・能力に関する項目」「(イ) 創造性・道徳性・学校の楽しさに関する項目」「(ウ) 学校評価に関する項目」について尋ねた。ここでは(ア)の結果のみを示す。

	25/10 肯定率	26/10 肯定率	27/10 肯定率	28/10 肯定率
①学校で教わったことや調べたことについて、自分なりに考えている	89.0	89.9	92.5	92.4
②学校での学びに、興味をもって自分から取り組んでいる	92.3	86.7	90.9	90.9
③「こうなりたいな」という自分の姿を、思い描いている	75.5	76.8	78.6	80.3
④自分と違う意見をもっている友だちとも、協力して一緒に学んでいる	86.7	90.1	91.6	91.0
⑤誰かと一緒に活動するときに、自分の思ったことをきちんと伝えている	—	82.8	82.9	84.2
⑥友だちと一緒に何かをするとき、自分のことだけでなく、友だちがどうしたいと思っているかも考えている	86.7	86.9	89.5	90.1
⑦友だちと一緒に「どうすればよいか」を考えて、「こうしたい」という願いをかなえている	—	84.1	85.3	88.3
⑧学校で学んだことを、普段の生活の中で役立てている	87.1	84.1	84.1	89.0
⑨クラスや学年を超えて、友だちと一緒に何かを作りあげたり、新しい発見をしたりしている	87.4	89.0	91.8	91.8

全体的に3つの資質・能力について高い肯定率を示している。昨年度まで「③『こうなりたいな』という自分の姿を、思い描いている」の項目は年々上昇傾向にありながら、他の項目と比べると低い肯定率だったが、本年度も上昇し、8割を超えている。保護者の肯定的な理解に支えられ研究が進められたと実感している。保護者の理解を得られた要因として、以下の点を挙げる。

○年度始めの総会や合宿説明会などの研究の理念を伝える場の設定

○月一度の授業参観

○ホームページや創造活動だよりなどでの学芸連携

学校の働きかけで研究の理念を繰り返し伝えてきた成果が実っているのではないかと。また、学校評価の別項目で「家に帰ってからも創造活動をしたことがあります」の上昇傾向から分かるように、家庭での子どもの変容が保護者の方々の理解を得た大きな要因だと考える。

ウ 教師アンケート

教師アンケートは、保護者アンケートと同様に「(ア) 本研究で育みたい3つの資質・能力に関する項目」「(イ) 創造性・道徳性・学校の楽しさに関する項目」「(ウ) 学校評価に関する項目」について尋ねた。(ア)の結果のみを示す。

	25/10	26/10	27/10	28/10
	肯定率	肯定率	肯定率	肯定率
①学校で教わったことや調べたことについて、自分なりに考えている	75.0	92.6	90.5	100.0
②学校での学びに、興味をもって自分から取り組んでいる	95.9	96.3	90.5	100.0
③「こうなりたいな」という自分の姿を、思い描いている	62.5	59.3	76.2	100.0
④自分と違う意見をもっている友だちとも、協力して一緒に学んでいる	91.7	88.9	95.2	100.0
⑤誰かと一緒に活動するときに、自分の思ったことをきちんと伝えている	—	85.2	90.5	100.0
⑥友だちと一緒に何かをするとき、自分のことだけでなく、友だちがどうしたいと思っているかも考えている	75.0	81.5	81.0	100.0
⑦友だちと一緒に「どうすればよいか」を考えて、「こうしたい」という願いをかなえている	—	77.8	100.0	100.0
⑧学校で学んだことを、普段の生活の中で役立てている	62.5	77.8	61.9	100.0
⑨クラスや学年を超えて、友だちと一緒に何かを作りあげたり、新しい発見をしたりしている	79.2	88.9	90.5	100.0

どの項目も、研究を進める過程で、肯定率が上昇している。最終年度は、すべての項目で肯定率が10割となっている。③の項目については、児童や保護者に比べて、教員の肯定率は低い傾向にあったが、今年の調査では高い数値を示している。子ども、保護者の肯定率と同様に、教職員の肯定率も上昇しているのは、子どもの姿の変容が一番に挙げられるが、研究を積み重ねながら、教職員間で研究の理念が共有され、子どもを見る目に変容していったことも一因として挙げられるのではないかと考える。

(2) 実施上の問題点と今後の課題

年間40本を超える授業提案とその後の討議会、運営指導委員会や学校評議委員会等を通して様々な課題と今後の方向性が見えてきた。具体的には以下の示す通りである。

① 教科学習の実施上の問題点と今後の課題

●教科の本質

研究を進める中で「なぜ、その教科を学ぶのか」「教科外領域との差は何か」という、教科の本質とは何かという課題と常に正対してきた。今後、これらの問いに対して、実践と共に、各教科誕生の歴史的背景(学問的視点)を明らかにし、各教科の存在意義を明らかにしていく必要がある。

●評価観点

教科学習では資質・能力を直接的に養うのか、間接的に養うのかという課題に正対した。本校の結論は、資質・能力を目的、教科のゴールを目標と設定し、評価観点を目的と目標の中間地点において設定した。今後、これらの評価観点で2領域カリキュラムの目的である資質・能力が養われているか、引き続き検証していく必要がある。

●授業時数

教科学習は創造活動に多くの時間が割かれた。研究当初は大きな課題であった。しかし、見方・考え方を核とした年間計画を設定することで、学習内容を整理し、削減した時数内でも教科学習の目標に到達することができている。今後、本校の年間指導計画を適宜修正していきたい。

② 創造活動

●教師の資質・能力

異学年学級での問題解決活動は、予想以上に教師の資質・能力が試された。教師自身が2領域のカリキュラムの意味を理解し、目的、内容、方法、学級づくりの4層を実際の授業と関連付ける思考が求められた。また、教師はどこまで待ち、どこから出のか等具体的な支援の在り方についても課題が多い。結果的に、本領域で子どもが育ち、教師も育ったが、今後、創造活動を運営していく際に必要となる最低限の共通理解や運用ポイントなどを明示していく必要がある。

●時数不足

教科学習を削り、年間175時間を生み出したが、本物の活動をしようとするとしても時数が不足した。175時間以上の時間が今後必要か、その場合どのようにして生み出すか。今後の検討課題である。

●価値を創造するプロセス

総合的な学習の時間と特別活動、道徳が統合された領域において、本当に価値が創造されたかは重要な視点である。アンケートでは、本校がねらう価値の創造はおおむね達成していることが伺える。今後、子どもが価値を認識、あるいは創造していくプロセスに着目し研究を継続していきたい。その研究成果は特別の教科道徳にも生かせる可能性があると考えている。

③ カリキュラム全体として

●2領域の相互作用

相互作用を明らかにするために、両者の共通点ばかり注視する時期があった。研究のプロセスの中で、相互作用を明らかにするためには、むしろそれぞれの独自性を追究することが近道であることに気が付いた。今後、相互作用を明らかにするために、さらに2領域の独自性、本質にこだわっていきたい。

●よさを発信する視点

2領域で構想される教育課程の有効性をいかに発信していくかが課題である。枝葉の部分、つまり方法論のよさを広めていくより、2領域カリキュラムで得た「教科の本質」「領域の本質」「子どもの学びの本質」など、根幹の部分発信すること大切にしてほしい。

香川大学教育学部附属高松小学校 教育課程表 (平成28年度)

区 分	各 教 科 の 授 業 時 数									道 徳	特 別 活 動	総合的な学習の時間	外国語活動	新設領域「創造活動」	総授業時数
	国 語	社 会	算 数	理 科	生 活	音 楽	図 画 工 作	家 庭	体 育						
第1学年	285 (-21)		127 (-9)		95 (-7)	64 (-4)	64 (-4)		95 (-7)	0 (-34)	0 (-34)		15 (+15)	140 (+140)	885 (+35)
第2学年	295 (-20)		167 (-8)		98 (-7)	66 (-4)	66 (-4)		98 (-7)	0 (-35)	0 (-35)		15 (+15)	140 (+140)	945 (+35)
第3学年	230 (-15)	66 (-4)	165 (-10)	84 (-6)		56 (-4)	56 (-4)		98 (-7)	0 (-35)	0 (-35)	0 (-70)	15 (+15)	175 (+175)	945 (0)
第4学年	230 (-15)	85 (-5)	165 (-10)	99 (-6)		56 (-4)	56 (-4)		99 (-6)	0 (-35)	0 (-35)	0 (-70)	15 (+15)	175 (+175)	980 (0)
第5学年	167 (-8)	96 (-4)	167 (-8)	100 (-5)		48 (-2)	48 (-2)	58 (-2)	86 (-4)	0 (-35)	0 (-35)	0 (-70)	35	175 (+175)	980 (0)
第6学年	167 (-8)	100 (-5)	167 (-8)	100 (-5)		48 (-2)	48 (-2)	53 (-2)	87 (-3)	0 (-35)	0 (-35)	0 (-70)	35	175 (+175)	980 (0)
合 計	1374 (-87)	347 (-18)	958 (-53)	383 (-22)	193 (-14)	338 (-20)	338 (-20)	111 (-4)	563 (-34)	0 (-209)	0 (-209)	0 (-280)	130 (+60)	980 (+980)	5715 (+70)

学校等の概要

1 学校名、校長名

カカ^カリタ^イカ^クキョウイクカ^クフ^フツ^クタカマツシヨウカ^ウッコウ
香川大学教育学部附属高松小学校 校長 北林 雅洋

2 所在地、電話番号、FAX番号

香川県高松市番町5丁目1番55号 電話 087-861-7108 FAX 087-861-1106

3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数、学級数

(小学校の場合)

第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		第5学年		第6学年		計	
児童数	学級数	児童数	学級数										
104	4	105	3	97	3	104	3	96	3	110	3	616	19

(中学校の場合)

第1学年		第2学年		第3学年		計	
生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数

(高等学校の場合)

課程	学科	第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		計	
		生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数
全日制	〇〇科										
	××科										
	計										
定時制	△△科										
計											

4 教職員数

校長	副校長	教頭	主幹教諭	指導教諭	教諭	助教諭	養護教諭	養護助教諭	栄養教諭	講師
1	0	1	1	1	21	0	1	0	0	4
ALT	アドバイザー	事務職員	司書	計						
1	0	2	0	33						