

平成 28～令和元年度／令和 3 年度～5 年度 文部科学省研究開発学校指定

20 令和 5 年度 研究開発実施報告書 (第 7 年次)

信州大学教育学部附属松本中学校

〒390-0871 長野県松本市桐 1-3-1 TEL 0263-37-2212

信州大学教育学部附属松本小学校

〒390-0871 長野県松本市桐 1-3-1 TEL 0263-37-2216

信州大学教育学部附属幼稚園

〒390-0871 長野県松本市桐 1-3-1 TEL 0263-37-2214

「たくましく心豊かな地球市民」を育むための、
資質・能力を有機的・総合的に育成する幼小中一貫教育の教育課程の
効果的な実践の要件抽出と評価の開発

令和 6 年 3 月

本報告書に記載されている内容は、学校教育法施行規則第 79 条において準用する第 55 条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実施した実証的研究です。

したがって、この研究内容のすべてが直ちに一般の学校における教育課程の編成・実施に適用できる性格のものでないことに留意してお読みください。

目次

実施報告書(要約)	1
教育課程表	11
学校の概要	13

I 研究開発の概要

1 研究開発課題	16
2 研究開発の概要	16

II 研究開発の経緯 16

III 研究開発の内容

1 学びの総合化

(1) 「たくましく心豊かな地球市民」を育む12年間の教育課程『学びの総合化』	19
(2) 『学びの総合化』における各校園や段階での取組	23
(3) 子どもから立ち上がる探究が幼小中の一貫しているか	24
(4) 必要となる教育課程の特例	24

2 本校園の事例と成果

(1) 幼稚園～【遊び】遊びにうちこむ子どもを支える～	28
(2) 小学校～【遊びの領域化】領域と教科の接続のタイミング～	31
(3) 小学校～【領域の教科化】教科における子どもの対象との関わり～	34
(4) 中学校～【教科等の総合化】学びの先にある新たな自分を予感し、確かなものにする～	36

IV 研究開発の結果及びその分析

1 実施の効果の検証方向について

(1) 基本方針：学びの評価「何をどのように学び、何ができるようになるのか」	38
(2) 幼小中一貫教育の実現に関する評価方法	38

2	児童・生徒への効果	39
3	教職員への効果	42
4	保護者への効果	42
5	実施上の問題点と今後の課題	
(1)	再編成した教育課程の評価	43
(2)	共通の視点である『3つのよさ』の更新	43

V おわりに

令和5年度研究開発実施報告書(要約)

1 研究開発課題

本研究開発の目的は、持続可能な開発のための教育として、「たくましく心豊かな地球市民」を育むために、自己表現力・課題探究力・社会参画力を軸として、様々な資質・能力を有機的・総合的に育む、幼小中一貫教育の教育課程の効果的な実践の要件抽出と評価の開発である。

信州大学教育学部附属幼稚園・松本小学校・松本中学校(以下、本学校園)では、これまでに教科や総合的な学習の時間等に関する数多くの実践研究を積み上げてきたが、それらが各学校園における取組の実現にとどまり、幼小中を貫く系統的な展開がなされていない傾向が見られた。

そこで私たちは、研究開発を通じて、教師の指導観や、それに基づく実践を精査し、学びの主体者である子供の12年間の豊かで確かな学びを支えようとしてきた。4年間の指定期間の中では、幼稚園・小学校・中学校を通じて「たくましく心豊かな地球市民」を育成するために、まず小中の全教員が幼稚園の保育を参観し、その際に見られた、「自己表現している姿」「課題探究している姿」「社会参画している姿」に『3つのよさ』を見出した。そして、『3つのよさ』を共通の視点として子供の姿を捉える中で見えてきた発達段階や学び方の特長に応じて【遊び】

【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】とした12年間の『学びの総合化』の教育課程を編成した。

本学校園の職員は、「『子供から』に徹した探究的な学びが子供の資質・能力を耕すことに通じる」という手応えを確かにしつつある。知識先行型の授業づくりから脱し、構成主義的な学びを促す枠組みについての認識が深まっている。

3年間の延長期間においては、「『子供から』に徹した実践が確かに子供の資質・能力を耕すことに通じる」という研究の妥当性を高めるため、作成した教育課程の改善を行うことを研究開発課題とした。

2 研究の概要

4年間の指定期間で作成した“12年間の教育課程の全体像”に基づいて進めてきた研究を踏まえ、子供が意欲を高め、その子供ならではの探究の道すじをたどることを通して、各自が持つ資質・能力を育成するための教育課程の編成と実施・評価改善を進めるための要件や方略を明らかにするとともに、体系化することを目指す。そのために、質的・量的データの収集と分析を行い、授業改善や評価を含むカリキュラム開発等を行う要件や方略を抽出する。併せて、「『子供から』に徹した実践が確かに子供の資質・能力を耕すことに通じる」という研究の妥当性を高めるため、作成した教育課程の改善を行う。

3 研究の目的と仮説等

(1) 研究仮説

①研究の方法・課題解決の手段

◆ 幼小中一貫教育の視座：『学びの総合化』

持続可能な開発のための教育として「たくましく心豊かな地球市民」の育成を就学前教育及び義務教育の両段階を通じ系統的に実現するために、遊びの中に学びを顕在化すること【遊びの領域化】、学びが教科の学習として充実すること【領域の教科化】、教科の学習を実生活に総合的に活用すること【教科等の総合化】(以下、『学びの総合化』)を教育課程編成の枢軸とする。なお、本研究で「学び」を「目標に向かって展開される意識的行動」と捉え、特に、【遊びの領域化】は、遊びを学びの萌芽形成として価値づけることを意味するものとする。

『学びの総合化』により、就学前教育及び義務教育の両段階を通して学びの連続性が高く、義務教育としての学びを全うする教育課程の編成が可能となるとともに、それに基づく有効な指導・評価の開発が可能となると期待できる。



【カリキュラムの全体像】

◆領域・教科等の新設による『学びの総合化』の実現

☐ 小学校低学年における「領域」の設置

『学びの総合化』を実現するには、小学校における【領域の教科化】、即ち、学びを教科の学習として充実することが必要であり、そのためには、高学年で各教科に分化することを想定し、低学年では教科間の互惠性を可能な限り断ち切ることなく緩やかに融合しておくことが望ましい。そこで、幼稚園で育まれてきた学びの芽を、小学校低学年で、緩やかに統合し資質・能力を心身両面からバランスよく伸長できるようにするために、「領域」を設定する。「領域」における学びの内容や方法を「遊びの視点」として位置付けることにより、幼稚園での遊びに「領域」に結びつく萌芽を見出し、幼稚園での遊びと小学校での学びとの連続性を保証し、次の四つの領域（ことば かがく 暮らし ひょうげん）を設定する。

各領域と、小学校低学年における教科との対応、小学校高学年における教科との接続については、次の通りである。（表 1）

表 1 「領域」と小学校の教科との対応及び接続

領域	小学校低学年における教科との対応	小学校高学年における教科との接続
ことば	主に、国語科、外国語活動	主に、国語科、外国語
かがく	主に、算数科、生活科、理科	主に、算数科、理科、技術科
暮らし	主に、生活科、社会科、体育科（保健分野）	主に、社会科、家庭科、体育科（保健分野）
ひょうげん	主に、体育科（体育分野）、音楽科、図画工作科	主に、体育科（体育分野）、音楽科、図画工作科

☐ 「遊びの視点」導入による幼小接続の保証

小学校における【遊びの領域化】を実現するには、幼稚園における【遊び】、即ち、遊びのなかに、資質・能力の素地となる学びの萌芽を見出すことが必要である。そこで、小学校低学年で設置する四つの領域での学びの内容や方法を「遊びの視点」として位置付け、遊びのなかに【遊びの領域化】に結びつく萌芽を見出し、幼稚園での遊びと小学校での学びとの連続性を保証する。

☐ 小学校高学年における、教科「英語科」「技術科」の設置による、緩やかな小中接続

幼小中一貫教育における教育を【領域の教科化】として充実するために、小学校低学年に領域「ことば」を設置し、小中学校の接続を図るため、小学校高学年に教科「英語科」を設

置する。また、小学校低学年に領域「かがく」を設置し、緩やかに小中学校の接続を図るため、小学校高学年に新教科「技術」を設置する。これらの教科設置により、小中における教科を一致させ、理数・技術教育と外国語教育の系統的な学習を実現する。

㊦ 中学校における、教科等の横断的な学習の充実

『学びの総合化』を、中学校で【教科等の総合化】、即ち、実生活（心的世界や客観的知識の世界を含む）における課題について、各教科等の学習で先鋭化された資質・能力を地球市民として実生活で有効に機能させることを実現するために、教科等の横断的な学習を充実させ、関連する諸教科の知識・技能、思考力・判断力・表現力等を柔軟に活用しようとする意欲・態度を培い、生徒が実生活に見出した課題を課題探究として解決できるようにする。

◆ ICT活用による、理数・技術教育、外国語教育の互恵的な充実

課題探究力、自己表現力、社会参画力を軸として資質・能力を実生活で有機的に活用する力を育成するために、理数・技術教育及び外国語教育の充実と互恵的な関係の構築を図る。

例えば、理数・技術教育については、小学校低学年に理科と数学の融合教科「かがく」を設置するとともに、高学年に「算数」と「理科」に加え、科学技術の教科「技術科」を設置し、数学・理科・技術科について専門性の高い幼小中教員が校種を超えて協働する。

外国語教育については、外国語について専門性の高い幼小中教員が校種を越えて協働し、幼稚園から外国語による遊びを導入する。また、小学校低学年に国語と外国語活動の融合教科「ことば」を設置し、国語と連携した言語能力向上を図る活動と、英語によるコミュニケーション能力の基礎作りを図る活動とを段階的に教育課程に位置付ける。その上で、小学校高学年に教科「英語科」を設置し、実用的アプローチからコミュニケーション能力を高める活動を段階的に教育課程に位置付け、中学校との接続を円滑にする。

さらに、ICTを社会参画力育成の重要な手段として、地域をより深く知るとともに国外との交流を活性化し、気候温暖化や難民問題など国際的に重要な課題について海外の学校と共同授業を実施するなど、グローバルな視点から理数・技術教育と外国語教育による学びを実生活に活用する活動を教育課程に位置付ける。

理数・技術教育、外国語教育の互恵的な充実により、21世紀型能力（基礎力／思考力／実践力）としての資質・能力を高めるとともに、グローバルな視点から実生活に学びを活用できる人材を育成することが可能になると期待できる。

②期待される具体的な成果

◆ 幼小中一貫教育を実現する包括的な教育課程及び指導・評価の提案と普及

従来の研究開発校では、幼小中を貫く単元の設置などにより幼小中連携教育の実例が提案されてきた。これに対し、本研究では、幼小中一貫教育により『学びの総合化』を実現するために、幼小接続のための「遊びの視点」、小学校における【領域の教科化】のための【遊びの領域化】、小中接続のための教科「英語科」「技術科」を設置するものであり、教科の再編・統合による包括的な教育課程を提案するものである。

そのため、就学前教育と義務教育の接続、小中一貫教育による義務教育の充実を推進する上で、本研究による包括的な教育課程及び指導・評価は、高い資質・能力を有するグローバルな人材育成の価値ある実例として今後の取組に活かされることが期待できる。

◆ ミッションの再定義に基づく附属学校園の機能強化の実現

信州大学では、ミッションの再定義に基づく教育研究の高度化・機能強化として、特に教員養成の機能強化について、附属学校の中に教育研究拠点を設け、学部・大学院の教育に附属学校園の授業や環境をこれまで以上に活用する／教職大学院において附属学校教員を対象とした教職大学院高度専門職養成プログラムを構築すると宣言している。

幼小中一貫教育の教育課程／指導・評価が実現されることにより、附属幼稚園・小学校・中学校が、学校拠点方式による教職大学院の教育研究拠点として機能し、先端的な授業・評価の実践が展開されるようになるとともに、その成果として教員の授業観・教育観の変革がもたらされる。こうして、附属幼稚園・小学校・中学校が教職大学院高度専門職養成プログラムに実効性のあるフィールドとなることが期待される。

(2) 教育課程の特例

- ◆小学校低学年において設置した「四つの領域」の継続
- ◆小学校高学年において設置した「英語科」「技術科」の継続
- ◆中学校における「総合的な学習の時間」の充実や【教科等の総合化】への対応

4 研究内容

(1) 教育課程の内容 12年間の教育課程『学びの総合化』全体像

①教育課程編成の基本的な考え方

幼稚園では、遊びの中に小学校につながる萌芽が育まれるように、個々の遊びを援助することで、子供たちの中から溢れ出してくる資質・能力の素地を見出すことを試みる。

小学校低学年では、教科の枠にとらわれずにその子の中にある資質・能力が発揮できるように、教科の細分化をせず四つの領域を設け、幼稚園との緩やかな接続を試みる。

そうして中学校では、課題探究力・自己表現力・社会参画力が先鋭化し、それを深化・統合・活用する場としての総合的な学習の時間の充実を試みる。

(2) 研究の経過

	実施内容等
第1年次 (平成28年度)	PLAN 特別の教育課程の編成・実施に向けた準備 ・『学びの総合化』の「遊びの視点」【領域】・教科「英語科」「技術科」の新設・【教科等の総合化】について、文部科学省や教育研究開発企画評価会議協力者の指導助言を踏まえ、その位置付け、目標、内容、評価方法等について詳細に検討し、幼小中全教職員で共有した。 →「遊びの視点」の意味・役割 →小学校低学年における【領域】（「ことば」、「かがく」、「くらし」、「ひょうげん」） →小学校高学年における教科（「英語科」、「技術科」） →中学校における【教科等の総合化】の試行（理科を中核に）
第2年次 (平成29年度)	D0 特別の教育課程の実施 ・『学びの総合化』のうち、幼稚園における「遊びの視点」の導入と、学びの萌芽を緩やかに統合する【領域】の設置に焦点化して教育課程を編成・試行・評価／改善した。 ・小学校における【学びの教科化】として新教科「英語科」「技術科」の教育課程について検討するとともに一部を試行した。 ・中学校における【教科等の総合化】として、理科・数学・技術の「教科横断的な学習」を一部試行した。 ・幼小中一貫教育課程として、総合的な学習の時間を通してどのような力を育むかその最終学校段階である中学校における総合的な学習の時間の特色は何であるべきかという視点から検討した。
第3年次 (平成30年度)	D0 特別の教育課程の実施 ・幼稚園における【遊び】の視点の捉え直しと、学びの萌芽を緩やかに統合する【遊びの領域化】について、改善された教育課程を実施した。 ・小学校における【学びの教科化】として新教科「英語科」「技術科」の教育課程を全面実施するとともに、評価・改善した。 ・中学校における【教科等の総合化】として教科等の横断的な学習の充実に焦点化して教育課程を編成・試行・評価・改善した。 ・『学びの総合化』を枢軸とする幼小中一貫教育課程として、「総合的な学習の時間」（小中6年間）で育成する力や小中の特色について検討した。「総合的な学習の時間」で育成される力の評価方法についての検討を開始した。 ・幼小中一貫教育に関する保育・授業公開を行った。（信州ラウンドテーブル）
第4年次 (平成31年度) (令和元年度)	CHECK & ACTION 特別の教育課程による成果の評価 ・『学びの総合化』の教育課程を全面実施した。

<p>延長1年次 (令和3年度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの実践研究で明らかにした教育課程の全体像を評価・改善しながら実践を再構成する教師の思考や判断に焦点を当ててデータを蓄積してきた。 ・本校に整備されている、校務支援システム（数年後に長野県の全公立学校でも運用する予定）やテストの採点支援システム等を連動させて、一人一人の子供の study log を蓄積する方法の概念図をまとめた。 ・「幼小中を貫く子供のよさからはじまる、探究的な学びのデザイン」をテーマに、三校園で公開研究会を実施した（10/28～10/30）。その中で、【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】それぞれの探究的な学びを支える要件と方略について、実践と省察の中から明らかにしようとしてきた。 ・公開研究会の中で、福井大学理事 松木健一先生と白梅学園大学名誉教授 無藤隆先生を講師に招き、シンポジウムを行った。 ・教育哲学特別講座（全5回 講師：埼玉大学 岩川直樹教授）を行った。デュニーの「民主主義と教育」をテキストに、三校園の有志職員が参加し、特にデュニーの述べている「探究」を下敷きに、自分たちの実践を振り返った。
<p>延長2年次 (令和4年度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の全体像を評価・改善しながら、探究的に学ぶ生徒の姿や実践を再構成する教師の思考や判断に焦点を当ててデータを蓄積してきた。 ・教育課程の評価・改善について、令和4年度は主に、領域から教科への接続のタイミングと、小学校高学年での英語科、技術科の設定の妥当性について研究開発を行った。 ・幼小中一貫の視座から「信州ラウンドテーブル 2022」を実施した（10/29）。【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】の保育・授業を公開し、保育・授業を語る会を開いて、学外の教育学研究者及び来校者の意見等に基づき、本研究開発の評価を行った。 ・福井大学松木健一理事を講師に招き、講演会を行った。 ・合同委員会やラウンドテーブルなど、異業種の実践者との交流の場で、実践記録を報告したり、実践を傾聴したりして、実践成果の共有及び情報収集を行った。自らの実践の枠組みや思考・判断のあり様を他者と相互評価し、妥当性の高い実践記録となるように改定するとともに、実践の再構成を図れるようにした。
<p>延長3年次 (令和5年度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「『未来を拓く学校づくり』～「たくましく心豊かな地球市民」を育む12年間の幼小中一貫教育のすがた～」をテーマに、三校園で公開研究会を実施した（11/11）。その中で、【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】において、「『子供から』に徹した実践が確かに子供の資質・能力を耕すことに通じる」ことを三校園で再確認をし、実践を行った。 ・公開研究会において参観者とともに福井大学松木健一理事の講演動画を視聴し、研究会の総括を行った。 ・これまでの研究をもとに、【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】の12年間の教育課程の評価・再編を行い、【遊びの領域化】を小学校1・2年生、【領域の教科化】は小学校3年生から6年生までが妥当だと判断した。

(3) 評価に関する取り組み

	評価方法等
<p>第1年次 ～ 延長3年次</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・以下のアンケートを継続して行ってきた。 ①「自己表現力」「課題探究力」「社会参画力」に関して、児童(小学1年生～6年生)・生徒(中学1年生～3年生)の意識調査のためのアンケートを行い、分析・評価をした。 ②幼稚園・小学校・中学校の保護者に対して、松本学校園における特別の教育課程や、「自己表現力」「課題探究力」「社会参画力」の成長に関するアンケートを行い、分析・評価をした。 ③松本学校園の教職員に対して、研究開発に関する意識や理解、自らの子供観や指導観に関するアンケートを行い、分析・評価をした。

第3年次 ～ 延長3年次	・小学校において、技術科・英語科を新設したことが、子供の資質・能力の育成に資するかについて、小学校4～6年生に対してアンケートを行い、分析・評価をした。
第1年次 (平成28年度)	・全国学力・学習状況調査の結果分析 国語、算数 数学のB問題の結果から、【教科等の総合化】の実態を把握した。
第2年次 (平成29年度)	・幼小中一貫教育に関する公開研究会の開催（隔年開催）学外の教育学研究者及び来校者による本研究開発校の評価をした。 ・全国学力・学習状況調査の結果分析 国語、算数 数学のB問題の結果から、【教科等の総合化】の実態を把握し、経年変化に基づいて改善点を特定した。
第3年次 (平成30年度)	・全国学力・学習状況調査の結果分析 国語、算数 数学のB問題の結果から、【領域の教科化】及び【教科等の総合化】の実態を把握し、昨年度、特定した経年変化に基づく改善点について検証した。
第4年次 (平成31年度) (令和元年度)	・幼小中共通のテーマでの公開研究会を同一日に開催し、学外の教育学研究者及び来校者の意見等に基づき、本研究開発の評価を行った。 ・『学びの総合化』の成果について、特に【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】による効果・限界に基づいて、以下の方法によって評価した。 →全国学力・学習状況調査の「国語」、「算数・数学」、質問紙の結果分析による実態の把握と効果、改善点の検証 →【遊び】、【遊びの領域化】、【領域の教科化】、【教科等の総合化】の導入に関するアンケートの実施と経年変化の分析による検証をした。（実施時期：6～7月 対象：子供、保護者、本学校園教員） ・公開研究会来校者に対する、効果の波及に関わった追跡調査をした。 ・【遊びの領域化】及び【領域の教科化】に関わる児童への聞き取り調査をした。 ・【教科等の総合化】に関わる生徒の自由記述調査をした。
延長1年次 (令和3年度)	・コロナ禍の影響を受け、令和2年度は幼小中共通のテーマでの公開研究会は休止となったが、令和3年度は参観者を限定し、3日間の「日常公開」という、新しい公開研究会の持ち方にて開催し、来校者の意見も参考に、本研究開発の評価を行った。 ・自己表現力・課題探究力・社会参画力を発揮して学ぶことで学習状況はどう変容するかについて、全国学力・学習状況調査の結果から分析・評価を行った。
延長2年次 (令和4年度)	・幼小中一貫の視座から、「信州ラウンドテーブル 2022」を実施した。保育・授業を語る会を開いて、学外の教育学研究者及び来校者から、子供の資質・能力の伸長や教師の支援、幼小中一貫の教育課程について評価をいただいた。 ・児童・生徒への効果について、全国学力・学習状況調査や、卒業生へのインタビュー調査の結果から評価を行った。
延長3年次 (令和5年度)	・幼小中共通のテーマで幼小中一貫校としての公開研究会を開催し、学外の教育学研究者及び来校者から評価をいただいた。 ・第1年次から継続で行っているアンケートや、第3年次から継続で行っている、技術科・英語科に関するアンケートに関して、経年変化の分析による検証を行った。

5 研究開発の成果

(1) 実施による効果

①児童・生徒への効果

「自己表現力」に関するアンケート項目を見ると、小学校低学年、小学校高学年、中学生において、その項目はおおむね上昇傾向であることが伺える（図2～図4）。幼稚園保護者アンケートでも、「子供は、観て、聴いて、感じたことを自分らしく表現する力が育ってきている。」という質問項目に対して、R5年度は100%が肯定的な回答をしている（図1）。

その理由として、幼稚園では、子供が遊びに向かう原動力となる「やりたい」という思いをとらえ、次の遊びを予想し、その遊びを支えるための環境構成や、教師による直接的な援助を行っ

てきたこと、小学校では、特に低学年で「領域」を設定し、教科の枠組みにとらわれず、子供の追究を保証してきたこと、中学校では、どのように各教科等の見方・考え方が働いたり、資質・能力が活用・発揮されたりしていくかを、教科の垣根を越えた教員間で意見共有し、学びを支えるようにしてきたことにより、自分の思いが存分に発揮される場が保証されてきたからではないかと考えられる。

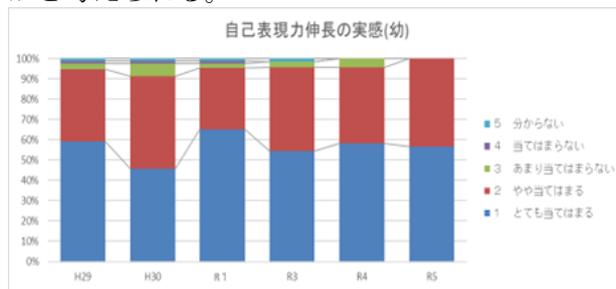


図 1

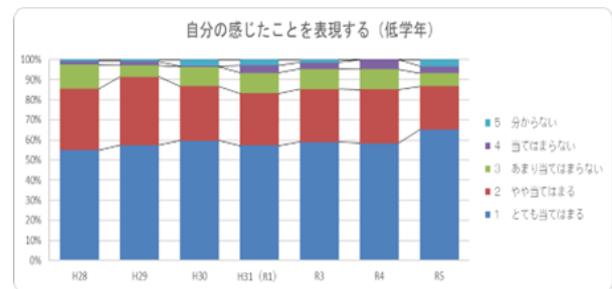


図 2

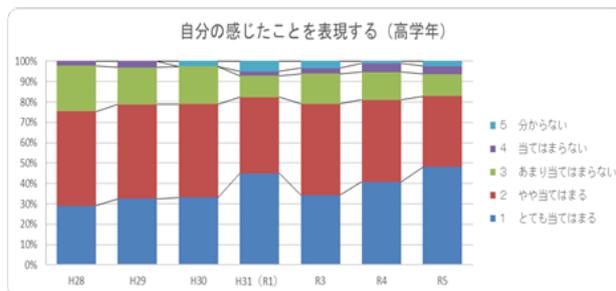


図 3

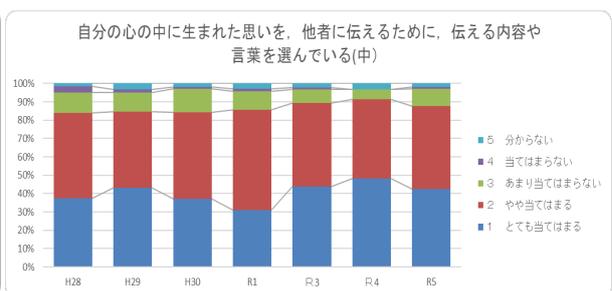


図 4

「課題探究力」に関する「課題に対して、最後まで粘り強く追究し、その教科や活動のおもしろさを感じている。」という質問項目に対して、中学生の回答を見ると、H28年度から、おおむね上昇傾向にあることがわかる(図5)。幼小中共通の視点として、「課題探究力」を『3つのよさ』の1つとしてとらえ、それぞれの課題探究に寄り添い、とことん追究する姿を支えてきたことが、中学校という段階において発揮されているのではないかと考えられる。「自分の願いやこだわりをもち、追究したい課題をもととして追っている。」という質問項目に対して、幼稚園の保護者、小学生、中学生ともに、おおむね9割が肯定的な回答をしている。(図6～図7)特に、小学校低学年では、「領域」という広い枠組みで授業を構想していることが、多くの子供にとって、自分なりの課題探究を支えることにつながっていると考えられる。

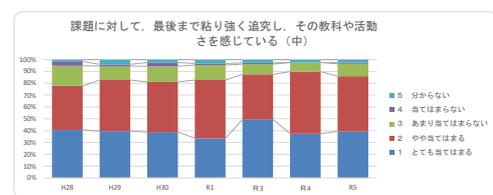


図 5

一方で、「とても当てはまる」という回答に注目すると、小学校高学年、中学生になるにしたがって、割合が低くなっていることにも着目したい(図8・図9)。高学年、中学生になるにしたがって、各々の持つ課題がより深く細分化されていくとともに、追究すべき課題に対しても、検討したり吟味したりする力がついたからこそ、割合の低下という形に表れているのではないかと考えられる。

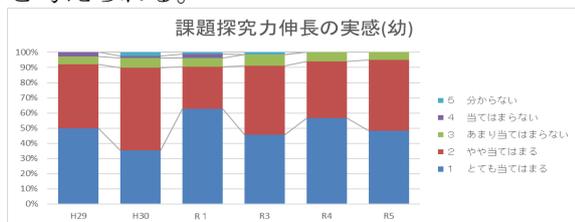


図 6

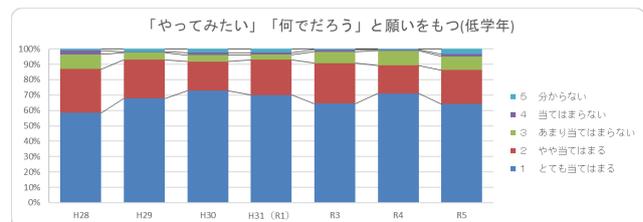


図 7

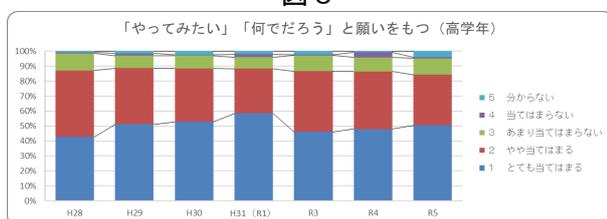


図 8

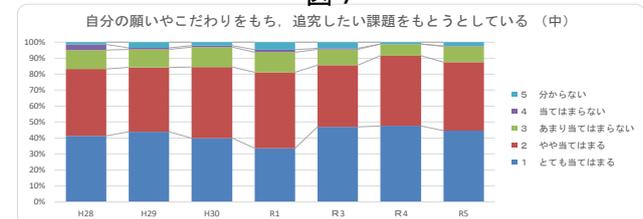


図 9

「社会参画力」に関するアンケート項目について、幼稚園の保護者アンケートでは、「自己表現力」「課題探究力」の項目に比べ、「社会参画力」の育ちの実感が低いことがわかる（図10）。対して小学校低学年、高学年の社会参画力に関する児童に向けたアンケートを見ると、友達との話し合いや、活動への興味関心の回答については、おおむね9割が肯定的な回答をしている（図11・図12）。一方で、地域との関わりに関しては、他に比べて肯定的な割合が低いこともわかる（図13・図14）。中学生の回答を見ると、仲間と活動する喜びの実感については、小学校同様に高い水準で推移しており、更に広がり、身の回りの地域の出来事や人々への関心についても、おおむね上昇傾向であることがわかる（図15・図16）。

このことから、幼稚園の遊びの中で、自分の世界から少しずつ友達との関わりを広げていった子供たちは、小学校では友達と協働することや、関り合う必要感が生まれ、中学校に進むにつれて、学校内や友達だけではなく、身の周りの地域の出来事や人々にまで関心が広がっている様子がわかる。「社会参画力」を、私たち教師が、子供たちに内在する『3つのよさ』の1つとして見ることで、教師の枠組みの中で友達や地域と無理に関わらせずとも、友達や地域、様々な人々との関わりへの意欲や必要感が自然と高まり、自ら「社会参画力」を発揮していこうとすることにつながるのではないかと考えられる。

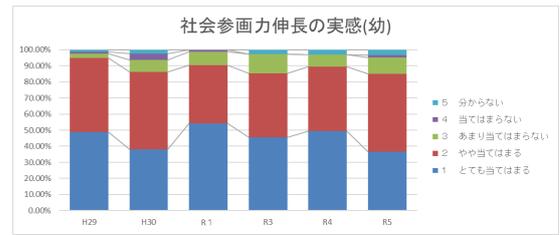


図10

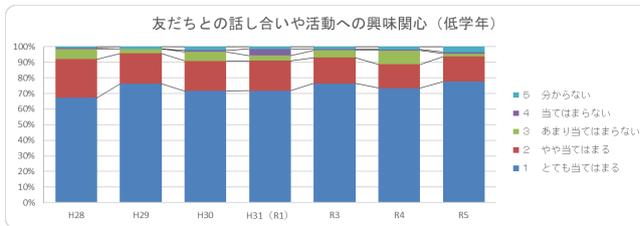


図11

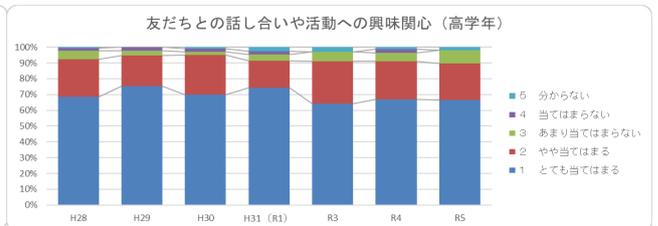


図12

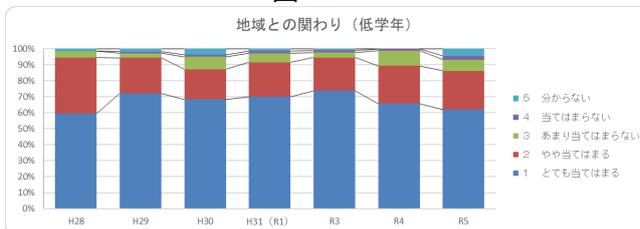


図13

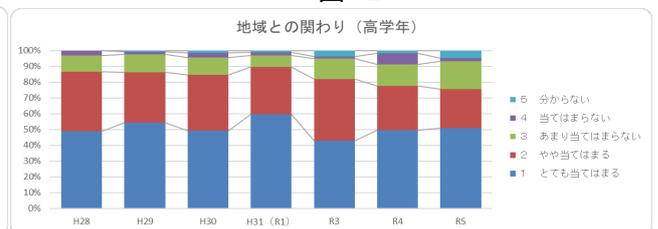


図14

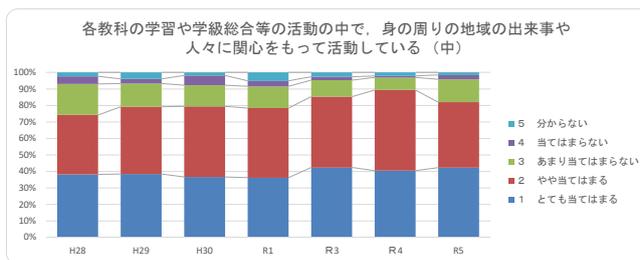


図15

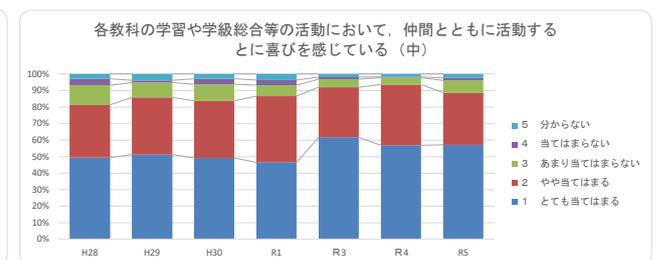


図16

②教科「英語科」「技術科」導入による効果

本学校園の子供からは、ものづくりへの高い意欲や関心がうかがえる。高学年の児童のアンケート調査において「わたしは、技術の時間に、自分の作りたいものを考えたり、自分の作りたいものを製作したりするのが好きだ。」という項目に対して「とても当てはまる」「やや当てはまる」と肯定的に回答している児童が毎年約9割いる。

こうした子供の思いを支えるため、技術科を編成したことで、中学校の技術科への緩やかな接続が可能になっていると考えられる。

一方で、英語科においては、児童の肯定的な回答が約6割に留まっている。現状では担任教員ではなく、専科の教員が英語科を担っているため、子供との関わりが少なかったり時間が短かったりすることが要因の一つとして考えられる。『子供から』に徹した教育実践を充実させていくためには、担任教員と子供の様子を共有したり対話したりする時間の確保や充実が必要であること

とが考えられる。

③領域から教科へ接続するタイミングの妥当性

昨年度までの研究から、「ことば」「かがく」領域について、領域から教科への接続のタイミングは、小学校3年生になるところであることが示唆された。今年度、「くらし」「ひょうげん」領域についても、同様に3年生から教科へ接続することが適切であると示唆された。それは、下記事例にあるように、3年生に近づくにつれて、子供の学び方は、教科のように細分化された、より専門的な見方・考え方を働かせながら目の前の事象を捉えていくことが見えてきたからである。

【事例①】単元名「藍染」（3年生 くらし領域）

～社会的な見方・考え方を働かせ、人・ものの捉えを広げる子供たち～

3年生では、昨年に引き続き藍を育てた。今年度は昨年度よりも綺麗な藍色を出したいという願いをもち、藍と関わっていた。その中で出会ったのが「型染」であった。この技法はクラスでお世話になっている藍染職人の浜完治さんが藍染を行う際の技法である。

子供たちは自分たちに藍を育てるきっかけをくれた浜さんのことを考えていく中で、日本での藍染の歴史が1500年続いていることや浜さんが50年以上藍の型染を続けていることを知った。藍染が多くの人によって受け継がれており、浜さんに受け継がれ、その「藍のバトン」を自分たちが浜さんから受け取ろうとしているのだということにも気が付いていった。

3年生では、「浜さん」という人を2年生の時と同様、「自分たちに協力してくれる優しい人」という捉えを基盤としながらも、藍染の技術や思いに触れてきたことで「浜さん」という人を「藍染職人としての浜さん」として出会い直してきたように思う。また、子供たちが育ててきた「藍」も植物としてだけでなく、歴史や文化的な視点も含めて「藍」のことを考えていると言えるだろう。子供たちは「去年よりも綺麗な藍色を出したい」と願った時、「浜さん」や「藍」を空間や時間、相互関係に着目する等して考えたことで、2年生の時よりも多面的に目の前の事象を捉え、自分たちの願いの実現のために動いてきたと考える。

このように、3年生においては、2年生のときと比べて、より社会的な見方で「浜さん」や「藍」を捉えなおしていく姿が見られた。

【事例②】単元名「何がこの曲を形づくっているのかな～聴いて感じて表現しよう」

（2年生 ひょうげん領域）

2年生の5月、一曲の中で「速度」と「強弱」が少しずつ変化する、グリーグ作『山の魔王の宮殿』の鑑賞の授業をした。子供たちは、曲を聴いて、感じ取ったことや聴き取ったことを、身体を動かして表現した。中でもJ児は、「強弱」が弱い部分から始まる冒頭部で、大きな動きはせずに、メロディーのリズムに合わせて手で床を叩いて曲を感じていた。曲が進み、曲調がだんだんと激しくなってくると、合わせてJ児の動きは頭を強く振ったり、首を大きく振ったりして、体全体で曲から聴きとったことを表現するようになっていった。

11月、『水族館』の鑑賞の授業で、J児は、「ピアノの高い音が聴こえる」「暗いところだけじゃなくて、明るいところも少しある」と、気づきを述べた。そして、「暗いところは深海の感じがしたから、プランクトンになった」「明るいところは浅瀬の感じがしたからカツオのエボシになった」と、暗い時には、床にお腹をつけて泳ぎ、明るい時には、立ち上がり両手をひらひらさせながらクラゲのようになって泳いでいた。

5月の鑑賞の学習では、曲を聴いて感じた印象や、「速度」と「強弱」の変化に合わせて身体を動かす姿を多く見たが、11月では「楽器の音色」や「音の高さ」、「音楽の明るさ、暗さ」も聴き取れるようになった。子供たちは、曲の雰囲気だけでなく、音楽を形づくっている要素を元に楽曲を味わうといった、より音楽的な見方で曲調を捉えることができるようになっていったと考えられる。

④教職員への効果

小学校のある教師が、幼稚園の保育を参観し、研究会で「正直、小学校の子供たちの姿を見て、できないことややらないことが多くて気になっていた。しかし、今日、園児の姿を見て、色々できることがたくさんあることを知った。小学校の子供たちが『できない』のではなく、できなくさせているのは教師なのかもしれないと思った。」と語った。

本学校園に赴任し、子供たちに出会ったとき、「教師がやらせようとするをやらない」と

感じる教職員もいた。しかし、各学校園の教職員で『3つのよさ』を視点として子供の姿を語り合ったり、校園種を超えた参観をしたりすることで、自身の子供の見方、そして、自身の教育観を揺さぶられることとなった。

また、公開研究会後の教職員へのアンケートの中で、幼稚園職員からは、「子供たちの成長段階や環境の変化に合わせて、指導の内容や方法が変わっていくということ、未来の変化に応じた指導を要することを感じました」との記述があった。また、中学校職員からは、「子供を教科ごとで見るのではなく、中学校生活全体で見ること、また幼小中と学校に通う中で中学校という一部を担うという視点で考えることが大事であり、そのような視点で授業をしたいと変わった」との記述があった。

幼小中で連携を取りながら研究を進めていくということは、幼稚園の子供が遊びを通して多くのことを学び、小学校に入学してきていることに目を向けること、小学校を卒業し中学校に入學すると子供がどのように歩いていくかに思いを至らせるということ、更にどのような姿で、中学校を卒業していくのかという、その子の未来を想うことである。そして、教師一人一人がその意識をもって、目の前の子供たちと接することができるようになることなのであろう。

⑤保護者への効果

アンケートの記述の中には「学校園の教育目標や取り組みは理解していて、子供の姿からもその成果は感じられる。その反面、実際にどのような授業が進められているのか、学校での取り組みの内容がわかりにくい印象はある。教育目標の理解が不十分な保護者もいるため、学校園の役割や目的など理解を深め浸透させていく取り組みも望む。」との声があった。

学校園の取組の発信については、保護者や地域に何をどのように伝えるのか、その中身の充実が求められる。今後更に丁寧な発信が必要であることを認識しなくてはならない。

一方で、本学校園に見られる『3つのよさ』のアンケート項目については、「自己表現力」「課題探究力」「社会参画力」のどの項目においても、高い水準で推移していることがわかり、学校園で願う子供の姿が、それぞれの家庭で実感され、認めていただけていると捉えられる。中でも、「課題探究力」の伸長の実感については、おおむね右肩上がりに肯定的な回答の割合が増加している。「学校で作成したダンボールの家が楽しかったようで、それを持ち帰って来てから何週間も経つが、今も増設中である。自分なりの課題があり完成させたい気持ちがあるようだ。学校は子供が夢中になる環境であると感じている。」という声もあった。学校での学びが、学校内に留まらず、家庭にも広がり、子供たちの『よさ』の伸びを感じていただけているのだろう。

(2) 実施上の問題点と今後の課題

①再編成した教育課程の評価

本学校園で見出した『3つのよさ』を軸に子供の育ちを支えてきた結果、【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】の12年間の教育課程の評価・再編を行い、【遊びの領域化】を小学校1・2年生、【領域の教科化】は小学校3年生から6年生までが妥当だと判断した。再編したカリキュラムを実施することを通して、カリキュラムの妥当性を評価・再編し続けることが今後の課題である。

②共通の視点である『3つのよさ』の更新

教職員へのアンケートで、「特別の教育課程の意義や目的の理解」は向上傾向にあるものの、約1割の教職員が「分からない」「当てはまらない」「あまり当てはまらない」という結果が得られた(図17)。一つの附属松本学校園となっていくために、本学校園の『3つのよさ』について、校園種を超えた教職員が、目の前の子供の姿から再考し続け、更新をし続けることで、より多くの教職員が、『子供から』に徹した実践を手掛かりに、子供に、そして、この先の時代に必要とされる資質・能力を志向していくことが重要であると考えられる。

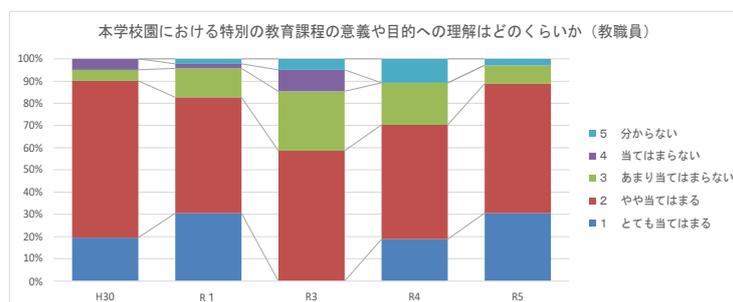


図 17

信州大学教育学部附属松本中学校 教育課程表（令和5年度）

	各教科の授業時数									道徳	総合的な学習の時間	特別活動	新設教科	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語					
第1学年	140	105	140	105	45	45	105	70	140	35	$\frac{85}{(+35)}$	35		1,050 (+35)
第2学年	140	105	105	140	35	35	105	70	140	35	$\frac{105}{(+35)}$	35		1,050 (+35)
第3学年	105	140	140	140	35	35	105	35	140	35	$\frac{105}{(+35)}$	35		1,050 (+35)
計	385	350	385	385	115	115	315	175	420	105	295 (+105)	105		3,150 (+105)

学校等の概要

1 学校名、校長名

しんしゅうだいがくきょういっくがくぶふぞくようちえん
信州大学教育学部附属幼稚園

えんちやう みやした あきお
園長 宮下 昭夫

2 所在地、電話番号、FAX番号

長野県松本市桐1丁目3番1号 電話 0263-37-2214 FAX 0263-37-2215

3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数、学級数

年少		年中		年長		計	
園児数	学級数	園児数	学級数	園児数	学級数	園児数	学級数
27	2	30	1	33	1	90	4

4 教職員数

園長	副園長	教頭	主幹教諭	指導教諭	教諭	助教諭	特任養護教諭	養護助教諭	栄養教諭	特任教諭
1	1	1	—	—	4	—	1	—	—	4
ALT	スクール カウンセラー	事務職員	司書	計						
—	1	3	—	16						

学校等の概要

1 学校名、校長名

しんしゅうだいがくきょういくがくぶふぞくまつもとしょうがっこう こうちょう みやした あきお
 信州大学教育学部附属松本小学校 校長 宮下 昭夫

2 所在地、電話番号、FAX番号

長野県松本市桐1丁目3番1号 電話 0263-37-2216 FAX 0263-37-2217

3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数、学級数

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										
70	2	70	2	72	2	72	2	71	2	72	2	427	12

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	特任教諭
1	1	1	1	—	12	—	1	—	0	2
ALT	スクール カウンセラー	事務職員	司書	計						
1	1	3	—	24						

学校等の概要

1 学校名、校長名

しんしゅうだいがくきょういくがくぶふぞくまつもとちゅうがっこう こうちょう みやした あきお
 信州大学教育学部附属松本中学校 校長 宮下 昭夫

2 所在地、電話番号、FAX番号

長野県松本市桐1丁目3番1号 電話 0263-37-2212 FAX 0263-37-2226

3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数、学級数

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
158	4	153	4	152	4	463	12

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	特任教諭
1	1	1	2	—	18	—	1	—	—	4
ALT	スクール カウンセラー	事務職員	司書	計						
1	1	2	—	32						

信州大学教育学部附属松本小学校 教育課程表 (令和5年度)

	各教科の時数										新設教科					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	外国語	道徳	外国語 活動	総合的 学習の 時間	特別 活動	英語		技術	各領域の授業時数			
																		ことば	かがく	くらし	ひょう げん
第1学年	0 (-306)		0 (-136)		0 (-102)	0 (-68)	0		0 (-102)		34 (+0)			34 (+0)			323 (+323)	187 (+187)	102 (+102)	187 (+187)	867 (+17)
第2学年	0 (-315)		0 (-175)		0 (-105)	0 (-70)			0 (-105)		35 (+0)			35 (+0)			332 (+332)	228 (+228)	104 (+104)	193 (+193)	927 (+17)
第3学年	0 (-245)	0 (-70)	0 (-175)	0 (-90)		0 (-60)			0 (-105)		35 (+0)	0 (-35)	70 (+0)	35 (+0)			315 (+315)	265 (+265)	122 (+122)	173 (+173)	1015 (+35)
第4学年	245 (+0)	90 (+0)	175 (+0)	105 (+0)		60 (+0)			105 (+0)		35 (+0)	0 (-35)	50 (-20)	35 (+0)	35 (+35)	20 (+20)					1015 (+0)
第5学年	175 (+0)	100 (+0)	175 (+0)	105 (+0)		50 (+0)		60 (+0)	90 (+0)	0 (-70)	35 (+0)		70 (+0)	35 (+0)	70 (+70)	20 (+20)					1035 (+20)
第6学年	175 (+0)	105 (+0)	175 (+0)	105 (+0)		50 (+0)		55 (+0)	90 (+0)	0 (-70)	35 (+0)		70 (+0)	35 (+0)	70 (+70)	20 (+20)					1035 (+20)
計	595 (-866)	295 (-70)	525 (-486)	315 (-90)	0 (-207)	160 (-198)	160 (-198)	115 (+0)	285 (-312)	0 (-140)	209 (+0)	0 (-70)	260 (-20)	209 (+0)	175 (+175)	60 (+60)	970 (+970)	680 (+680)	328 (+328)	553 (+553)	5894 (+109)

※英語科について

- ・第4学年は35時間(総合的な学習から20時間捻出)総授業時間を15時間追加する。
- ・第5・6学年は、外国語活動の時数。

※技術科について

- ・総授業時間を20時間追加する。

※ことば領域について

- ・国語の時数に15～35時間の時数を加える。(1年は+17、2年は+17、3年は+35)

※かがく領域について

- ・第1学年と第2学年のかがく領域では、算数の時数と生活の時数の1/2程度とする。

※くらし領域について

- ・第3学年のかがく領域では、算数と理科の時数の合計とする。

※ひょうげん領域について

- ・第1学年と第2学年では、生活科の時数の1/2程度と、体育の時数の1/2程度の合計程度とする。

※音楽と図画工作の時数と、現行の体育の時数の1/2程度とする。

- ・第3学年では、体育の時数の1/2程度と社会の時数の合計程度とする。

※ひょうげん領域について

- ・音楽と図画工作の時数と、現行の体育の時数の1/2程度とする。

令和5年度研究開発実施報告書

I 研究開発の概要

1 研究開発課題

本研究開発の目的は、持続可能な開発のための教育として、「たくましく心豊かな地球市民」を育むために、自己表現力・課題探究力・社会参画力を軸として、様々な資質・能力を有機的・総合的に育む、幼小中一貫教育の教育課程の効果的な実践の要件抽出と評価の開発である。

信州大学教育学部附属幼稚園・松本小学校・松本中学校（以下、本学校園）では、これまでに教科や総合的な学習の時間等に関する数多くの実践研究を積み上げてきたが、それらが各学校園における取組の実現にとどまり、幼小中を貫く系統的な展開がなされていない傾向が見られた。

そこで私たちは、研究開発を通じて、教師の指導観や、それに基づく実践を精査し、学びの主体者である子供の12年間の豊かで確かな学びを支えようとしてきた。4年間の指定期間の中では、幼稚園・小学校・中学校を通じて「たくましく心豊かな地球市民」を育成するために、まず小中の全教員が幼稚園の保育を参観し、その際に見られた、「自己表現している姿」「課題探究している姿」「社会参画している姿」に『3つのよさ』を見出した。そして、『3つのよさ』を共通の視点として子供の姿を捉える中で見えてきた発達段階や学び方の特長に応じて【遊び】

【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】とした12年間の『学びの総合化』の教育課程を編成した。

本学校園の職員は、「『子供から』に徹した探究的な学びが子供の資質・能力を耕すことに通じる」という手応えを確かにしつつある。知識先行型の授業づくりから脱し、構成主義的な学びを促す枠組みについての認識が深まっている。

3年間の延長期間においては、「『子供から』に徹した実践が確かに子供の資質・能力を耕すことに通じる」という研究の妥当性を高めるため、作成した教育課程の改善を行うことを研究開発課題とした。

2 研究開発の概要

4年間の指定期間で作成した“12年間の教育課程の全体像”に基づいて進めてきた研究を踏まえ、子供が意欲を高め、その子供ならではの探究の道すじをたどることを通して、各自が持つ資質・能力を育成するための教育課程の編成と実施・評価改善を進めるための要件や方略を明らかにするとともに、体系化することを目指す。そのために、質的・量的データの収集と分析を行い、授業改善や評価を含むカリキュラム開発等を行う要件や方略を抽出する。併せて、「『子供から』に徹した実践が確かに子供の資質・能力を耕すことに通じる」という研究の妥当性を高めるため、作成した教育課程の改善を行う。

II 研究開発の経緯

年次ごとの実施内容の概要を、以下の表1に示す。

	実施内容等
第1年次 (平成28年度)	PLAN 特別の教育課程の編成・実施に向けた準備 ・『学びの総合化』の「遊びの視点」【領域】・教科「英語科」「技術科」の新設・【教科等の総合化】について、文部科学省や教育研究開発企画評価会議協力者の指導助言を踏まえ、その位置付け、目標、内容、評価方法等について詳細に検討し、幼小中全教職員で共有した。 →「遊びの視点」の意味・役割

	<p>→小学校低学年における【領域】（「ことば」，「かがく」，「くらし」，「ひょうげん」）</p> <p>→小学校高学年における教科（「英語科」，「技術科」）</p> <p>→中学校における【教科等の総合化】の試行（理科を中核に）</p>
第2年次 (平成29年度)	<p>D0 特別の教育課程の実施</p> <ul style="list-style-type: none"> ・『学びの総合化』のうち，幼稚園における「遊びの視点」の導入と，学びの萌芽を緩やかに統合する【領域】の設置に焦点化して教育課程を編成・試行・評価／改善した。 ・小学校における【学びの教科化】として新教科「英語科」「技術科」の教育課程について検討するとともに一部を試行した。 ・中学校における【教科等の総合化】として，理科・数学・技術の「教科横断的な学習」を一部試行した。 ・幼小中一貫教育課程として，総合的な学習の時間を通してどのような力を育むか，その最終学校段階である中学校における総合的な学習の時間の特色は何であるべきかという視点から検討した。
第3年次 (平成30年度)	<p>D0 特別の教育課程の実施</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園における【遊び】の視点の捉え直しと，学びの萌芽を緩やかに統合する【遊びの領域化】について，改善された教育課程を実施した。 ・小学校における【学びの教科化】として新教科「英語科」「技術科」の教育課程を全面実施するとともに，評価・改善した。 ・中学校における【教科等の総合化】として教科等の横断的な学習の充実に焦点化して教育課程を編成・試行・評価・改善した。 ・『学びの総合化』を枢軸とする幼小中一貫教育課程として，「総合的な学習の時間」（小中6年間）で育成する力や小中の特色について検討した。「総合的な学習の時間」で育成される力の評価方法についての検討を開始した。 ・幼小中一貫教育に関する保育・授業公開を行った。（信州ラウンドテーブル）
第4年次 (平成31年度) (令和元年度)	<p>CHECK & ACTION 特別の教育課程による成果の評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・『学びの総合化』の教育課程を全面実施した。
延長1年次 (令和3年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの実践研究で明らかにした教育課程の全体像を評価・改善しながら実践を再構成する教師の思考や判断に焦点を当ててデータを蓄積してきた。 ・本校に整備されている，校務支援システム（数年後に長野県全公立学校でも運用する予定）やテストの採点支援システム等を連動させて，一人一人の子供の study log を蓄積する方法の概念図をまとめた。 ・「幼小中を貫く子供のよさからはじまる，探究的な学びのデザイン」をテーマに，三校園で公開研究会を実施した（10/28～10/30）。その中で，【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】それぞれの探究的な学びを支える要件と方略について，実践と省察の中から明らかにしようとしてきた。 ・公開研究会の中で，福井大学理事 松木健一先生と白梅学園大学名誉教授 無藤隆先生を講師に招き，シンポジウムを行った。 ・教育哲学特別講座（全5回 講師：埼玉大学 岩川直樹教授）を行った。デューイの「民主主義と教育」をテキストに，三校園の有志職員が参加し，特にデューイの述べている「探究」を下敷きに，自分たちの実践を振り返った。
延長2年次 (令和4年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の全体像を評価・改善しながら，探究的に学ぶ生徒の姿や実践を再構成する教師の思考や判断に焦点を当ててデータを蓄積してきた。

	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の評価・改善について、令和4年度は主に、領域から教科への接続のタイミングと、小学校高学年での英語科、技術科の設定の妥当性について研究開発を行った。 ・幼小中一貫の視座から「信州ラウンドテーブル 2022」を実施した(10/29)。【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】の保育・授業を公開し、保育・授業を語る会を開いて、学外の教育学研究者及び来校者の意見等に基づき、本研究開発の評価を行った。 ・福井大学松木健一理事を講師に招き、講演会を行った。 ・合同委員会やラウンドテーブルなど、異業種の実践者との交流の場で、実践記録を報告したり、実践を傾聴したりして、実践成果の共有及び情報収集を行った。自らの実践の枠組みや思考・判断のあり様を他者と相互評価し、妥当性の高い実践記録となるように改定するとともに、実践の再構成を図れるようにした。
延長3年次 (令和5年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・「『未来を拓く学校づくり』～「たくましく心豊かな地球市民」を育む12年間の幼小中一貫教育のすがた～」をテーマに、三校園で公開研究会を実施した(11/11)。その中で、【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】において、「『子供から』に徹した実践が確かに子供の資質・能力を耕すことに通じる」ことを三校園で再確認をし、実践を行った。 ・公開研究会において参観者とともに福井大学松木健一理事の講演動画を視聴し、研究会の総括を行った。 ・これまでの研究をもとに、【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】の12年間の教育課程の評価・再編を行い、【遊びの領域化】を小学校1・2年生、【領域の教科化】は小学校3年生から6年生までが妥当だと判断した。

評価に関する取り組み

	評価方法等
第1年次 ～ 延長3年次	<ul style="list-style-type: none"> ・以下のアンケートを継続して行ってきた。 ①「自己表現力」「課題探究力」「社会参画力」に関して、児童(小学1年生～6年生)・生徒(中学1年生～3年生)の意識調査のためのアンケートを行い、分析・評価をした。 ②幼稚園・小学校・中学校の保護者に対して、松本学校園における特別の教育課程や、「自己表現力」「課題探究力」「社会参画力」の成長に関するアンケートを行い、分析・評価をした。 ③松本学校園の教職員に対して、研究開発に関する意識や理解、自らの子供観や指導観に関するアンケートを行い、分析・評価をした。
第3年次 ～ 延長3年次	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校において、技術科・英語科を新設したことが、子供の資質・能力の育成に資するかについて、小学校4～6年生に対してアンケートを行い、分析・評価をした。
第1年次 (平成28年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・全国学力・学習状況調査の結果分析 国語、算数 数学のB問題の結果から、【教科等の総合化】の実態を把握した。
第2年次 (平成29年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・幼小中一貫教育に関する公開研究会の開催(隔年開催)学外の教育学研究者及び来校者による本研究開発校の評価をした。 ・全国学力・学習状況調査の結果分析 国語、算数 数学のB問題の結果から、【教科等の総合化】の実態を把握し、経年変化に基づいて改善点を特定した。

第3年次 (平成30年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・全国学力・学習状況調査の結果分析 国語，算数 数学のB問題の結果から，【領域の教科化】及び【教科等の総合化】の実態を把握し，昨年度，特定した経年変化に基づく改善点について検証した。
第4年次 (平成31年度) (令和元年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・幼小中共通のテーマでの公開研究会を同一日に開催し，学外の教育学研究者及び来校者の意見等に基づき，本研究開発の評価を行った。 ・『学びの総合化』の成果について，特に【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】による効果・限界に基づいて，以下の方法によって評価した。 <ul style="list-style-type: none"> →全国学力・学習状況調査の「国語」，「算数・数学」，質問紙の結果分析による実態の把握と効果，改善点の検証 →【遊び】，【遊びの領域化】，【領域の教科化】，【教科等の総合化】の導入に関するアンケートの実施と経年変化の分析による検証をした。（実施時期：6～7月 対象：子供，保護者，本学校園教員） ・公開研究会来校者に対する，効果の波及に関わった追跡調査をした。 ・【遊びの領域化】及び【領域の教科化】に関わる児童への聞き取り調査をした。 ・【教科等の総合化】に関わる生徒の自由記述調査をした。
延長1年次 (令和3年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・コロナ禍の影響を受け，令和2年度は幼小中共通のテーマでの公開研究会は休止となったが，令和3年度は参観者を限定し，3日間の「日常公開」という，新しい公開研究会の持ち方にて開催し，来校者の意見も参考に，本研究開発の評価を行った。 ・自己表現力・課題探究力・社会参画力を発揮して学ぶことで学習状況はどう変容するかについて，全国学力・学習状況調査の結果から分析・評価を行った。
延長2年次 (令和4年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・幼小中一貫の視座から，「信州ラウンドテーブル 2022」を実施した。保育・授業を語る会を開いて，学外の教育学研究者及び来校者から，子供の資質・能力の伸長や教師の支援，幼小中一貫の教育課程について評価をいただいた。 ・児童・生徒への効果について，全国学力・学習状況調査や，卒業生へのインタビュー調査の結果から評価を行った。
延長3年次 (令和5年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・幼小中共通のテーマで幼小中一貫校としての公開研究会を開催し，学外の教育学研究者及び来校者から評価をいただいた。 ・第1年次から継続で行っているアンケートや，第3年次から継続で行っている，技術科・英語科に関するアンケートに関して，経年変化の分析による検証を行った。

Ⅲ 研究開発の内容

1 学びの総合化

(1) 「たくましく心豊かな地球市民」を育む12年間の教育課程『学びの総合化』

①子供がもともと持っている資質・能力の強みを生かして教育課程を編成する

本学校園には，子供の「思いや願い，問い」から活動を立ち上げ，その質を高めながら探究的な学びを促すという教育観がある。12年間の教育課程を編成し，「学びの総合化」の具現化のための実践やその省察，再構成のサイクルの中でも，その教育観は常に私たちの底流にあり，子供の「思いや願い，問い」と探究的な学びは地続きであるということが，私たちの教育実践の足場になっている。それはつまり，子供の，新しいこと・知らないことに向かっていく力，伸びていこうとする力を，多くの職員の目で捉え，それを語り合いながら明らかにしようとし，さらに伸びていくような場面をつくるなどの支援をしていくということで

あり、子供を肯定的に捉え、もっとその子供を肯定的に捉えうるような場面をまなざしていくことである。

また、そのように、目の前の子供が、「何に心を動かされているのか」「何を楽しいと思っているのか」と、その子の「思いや願い、問い」を探ったり、他の職員と子供のよさや学びの姿を共有したりする中で見えてきた、「自己表現力」（自分らしく表現する姿など）や、「課題探究力」（自分なりのこだわりを追究する姿など）、「社会参画力」（友達と一緒に協働する姿など）を、本学校園の子供に内在するよさとして捉え、その3つを、本学校園の子供を見つめる共通の視点としている。今では校種を超えて、この『3つのよさ』を視点に、子供の姿を捉え、その子の高まりや変容を語り合えるようになってきている。

子供がもともと持っている資質・能力の強みである『3つのよさ』を視点に子供の姿を見ていくと、子供は自分の「思いや願い、問い」をもとに、とことん活動にうちこんだり、とことん追究したり、探究したりしていることがより鮮明に見えてきた。そして、他の資質・能力の要素を巻き込みながら、豊かに学んでいけることが見えてきた。こうした見方を共有しながら私たちは、「たくましく心豊かな地球市民」に向けて「思いや願い、問い」をもとに、やりたいことや目標に向かって「よさを発揮している姿＝学び」を幼小中12年間通して支えるための教育課程を編成した。（図1）



図1 【カリキュラムの全体像】

②「子供に内在する資質・能力『3つのよさ』」と資質・能力の「三つの柱」

私たちは、子供は地球市民としての何らかの資質・能力をもともと持っていると考え、『3つのよさ』を本学校園校の子供に内在する資質・能力の強みとして見いだした。そこには、「資質・能力を外側から操作するもの」という発想をできるだけ排し、「その子がもともと持っている資質・能力の顕在化を支援する」とか、「その子がもともと持っている資質・能力が拡充したり深まったりするように学習環境を整える」ことが大事だという考え方が通底して

いる。

教育課程の編成や単元や授業をデザインする際には、子供の『3つのよさ』の顕在化を支えるために、子供自身が自分の問題解決の手腕・能力・やり口を、自分の意志と判断に基づき、自分で十分にコントロールできる場や時間を保証しようとしてきた。また、『3つのよさ』を拡充するために、子供が、自身の学びを知識・技能の獲得にとどめることなく、それらを初めて出会う問題解決場面で効果的に活用する思考力・判断力・表現力等、汎用性のある認知スキルまでに高め、さらに粘り強く問題解決に取り組む意志力や感情の自己調整能力、直面する対人関係的困難を乗り越える社会的スキルの育成にまで広めることを目指してきた。そのようにすることで、子供は自分の強みを生かし、資質・能力の他の要素を巻き込みながら学び、問題解決の手順や方法を自覚し、整理し、どの状況で使えるか判断しながら、より質の高い問題解決を行うことができるようになってきている。従って、そのような学習状況の評価に当たっては、資質・能力の「三つの柱」（「生きて働く知識・技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」「学びに向かう力、人間性等の涵養」）に基づいている。その上で、子供の「思いや願い、問い」に基づく学習を構想するために、その時々の子供の状況を『3つのよさ』を視点に捉え単元構想するという実践を行っている。

③子供側の視点に立った探究的な学びのデザイン

ア 子供の「思いや願い、問い」を大切にしたい学び

本学校園の子供たちは、「思いや願い、問い」を強くもっている。これまでの教育実践の中でも、「子供が、やりたいことにひたすらうちこめる遊びとは」「願いや問いはどこにあり、子供自らが主体的に探究できる学びとは」と、目の前にいる子供に対して、教師は何ができるのだろうかという立場で、子供の「思いや願い、問い」に応じて活動を立ち上げることを大切にしてきた。『3つのよさ』を発揮するような状況のために、これまで本学校園において暗黙の了解であった子供の「思いや願い、問い」に教師がより目を凝らし、大切にすることが必要である。

イ 探究的な学びの捉え

本学校園における探究的な学びとは、教師が定めた目標に子供全員が到達するように、教師が子供を導くものではなく、一方で自分の「思いや願い、問い」に向かって進む子供を、教師が後から追いかける放任でもない。子供と教師が共にその教材を通して学んでいく先にある、新たな自分を予感したり、期待したりしながら、自分の「思いや願い、問い」から、体験や対話などを繰り返しながら自ら進み、その先に自分の予感や期待を学びとして構成していくものなのではないかという認識を、職員間で共有しつつある。探究的な学びとは、子供と教師が同じ方向を並び見ながら進む中に生まれるものと考えている。

ウ 探究的な学びのデザイン

私たちは上記のような探究的な学びをデザインする際、次の2つの視点を大切に環境設定の工夫や教材研究を重ねている。

1つ目は「その環境や教材を通じた遊びや学びが、子供の一人ひとりの在り方や生き方につながるか」という視点である。それはつまり、「環境や教材との出会い」の場面で、その環境や教材と、子供の生活や世界との接点を、子供自身が予感することができるかどうかということである。環境や教材を通して自分の生活や世界の見え方が変わってくるという予感が、子供の「思いや願い、問い」を生み、それが子供の主体的な探究のエネルギーになると考えている。

また、出会いの場面で子供に生まれた「思いや願い、問い」が、その先にどんな「学びを味わう」場面へつながるかを見つめることを大切にしている。それは、その遊びや学びを通してど

んな力をつけるのかという発想ではなく、探究的な学びの最後に、子供たちと分かち合いたいものや場面を具体的に想像し、それが子供の在り方や生き方にどうつながっていくかを見つめることである。

2つ目は「子供はどんな見方・考え方を働かせながら、問いの質を変容させていくのか」という視点である。子供が自分の「思いや願い、問い」からとことん追究し、その中でまた自分の問いを変容させていく過程の中で、そこに働く様々な見方・考え方についての視点である。

幼稚園では、園児が見つめている対象、その対象への「思いや願い、問い」について職員でカンファレンスを行い、園児の観察力や感受性が、より鋭く、豊かに働くような環境構成を大切にしている。そういった環境の中で、何気なく感じたことや気付いたことを、次は能動的に自分からやってみたり、じっくりとその対象を捉え直してみたりしながら、見方・考え方を深めたり広げたりしていくのではないかと考えている。

小学校では、自分の「思いや願い、問い」に向かう遊びの中で感じたことや気付いた断片を、言葉にしながらつなげ、まとまりのある知識や技能へと再構成していくことを大切にしている。それはつまり、触って感じたことや、見て確認したことが、自分の知識や言葉とつながって、論理的に再構成されていくことである。目の前のものを様々なつながりの中で捉えられることや、それによって知的に思考することのよさや面白さを、体験や実生活を通して学んでいる。

中学校では、「もっと知りたい」と、自分が明らかにしてきたことに対して、統合や帰納の見方・考え方を働かせて「いつでもそれはそうなると言えるのか」と考えたり、立場や時代の違いなどの多角的、批判的な見方・考え方から「他の人はどう捉えているのか」と考えたり、探究的に学んできたことが、「今の自分やこれからの自分にとってどういうことであるのか」と自分に矢印を向けて考えたりすることを、問いの質の変容であると捉えている。

校種別の別なく、問いの質の変容こそが、探究的な学びを支える大きな要素だという手ごたえを、私たちは掴みつつある。一方で、園児はもちろんのこと、中学生であっても、上述のような見方・考え方に自覚的になることは難しい。まずは、教師が子供の姿を見つめ、働いている見方・考え方を深く想像することを大切にしている。また、実際の授業では、教師がデザインした通りに進まないこともあれば、単元末に子供と分かち合いたいものが変わることもある。探究的な学びのデザインとは、単元が始まる前までに終えるものではなく、常に子供の内実に向き合う中で繰り返していくものだという捉えも、本学校園の職員間で共有しつつあるものの一つである。

④校種を越えた教師が協働して 12 年間の子供の育ちを支える

以上のような概要を踏まえ、私たちは「たくましく心豊かな地球市民」としての資質・能力を養う、実生活の諸課題に対し『3つのよさ』を軸として、様々な資質・能力を有機的・総合的に育む、12年間の教育課程および指導・評価の開発を行ってきた。教員が校種を越えて「子供がもともと持っている資質・能力の強みを生かして教育課程を編成すること」を目指してきた。教師は子供に内在する資質・能力『3つのよさ』と資質・能力の「三つの柱」の関係をとらえ、「子供側の視点に立った授業づくり」を実践してきたことで、学び手である子供が、自身のよさを生かして学ぶことがわかってきた。子供は12年間を通して『3つのよさ』を発揮しながら、様々な資質・能力を有機的・総合的に育み、『3つのよさ』自体も育んでいる。だからこそ、そのよさや強みで貫いた12年間の教育課程が必要であると私たちは考えた。そして、子供の発達段階や学び方の特長に応じて【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】とした12年間の『学びの総合化』の教育課程を編成し、「探究」を幼小中の共通の窓口として教育活動を進めている。

(2) 『学びの総合化』における各校園や段階での取組～実施した指導方法等の特徴～

①幼稚園 ～自分の「やりたい」という思いをもって主体的に対象に関わる【遊び】

幼稚園では、遊びこんでいる子供には内在する『3つのよさ』が自然と見られているという教師間の共通認識のもと、教育目標である「遊びにうちこむ子供」を育もうと、子供たちの遊びを支えている。そのために、私たちは子供の遊ぶ様子から、“こんなふうに遊んでいきたい”という、遊びに向かう原動力となる「やりたい」という思いと、対象との関わりの中で見られる育ちの両面を見つめ、次の遊びを予想することで、よりその子供に合った援助について考えてきた。援助の具体性が高まることで、子供は一層その遊びを広げたり深めたりしていく。子供が主体的に対象に関わり、それを広げたり深めたりしていくことを、私たちは幼小中の連続する12年間の学びの萌芽として考えている。

②小学校低学年 ～その子らしく対象と関わる【遊びの領域化】～

小学校低学年では、遊びの中に学びがあると考えている。そして幼稚園で遊びにうちこんできたからこその子らしい対象との関わり方を支えるために、「ことば」「かがく」「くらし」「ひょうげん」の4つの領域を設定した。

子供が「自分の探究課題」から始まる活動中のその子らしい対象との関わり方を受容できるように、事象を多面的に捉え、子供の発達に応じた探究を保障したいと考えている。そして、『3つのよさ』を視点に、子供のよさを検討し続けている。子供の発達段階、習熟度、経験値を考慮し、その子らしい探究が保障されるよう、教師はその子の何を捉えて、どう評価し、どう判断し、どう動くかといった教師の思考・判断についての検討を、学年・教科等の枠を超えて重ねていく。そこでは、子供がどのような学びをしてきたか(過去)、そしてその子供は何と対話しているか(現在)、さらにはその子供はこの先どうあるか(未来)を連続的に捉えることを試みている。45分でのねらいに固執して教師の思考・判断があるのではなく、単元全体を俯瞰して捉える中での教師の思考・判断を大切にしている。

③小学校高学年 ～各教科の見方・考え方を活用して探究していく【領域の教科化】～

小学校高学年では、低学年時の特徴に加え、もっと詳しく知りたいと願い、より各教科の見方・考え方を求めるようになっていく。そして、子供はさらに対象への認識を深めていく。そのような子供に対して、教師は、それまでに獲得した素朴でバラバラな概念を、束ねたり深めたりしながら探究的に学べるよう、領域から教科に接続し、単元や授業をデザインしている。

実際、子供は、これまでの経験によって積み上げられた具体物を用いた学びから、目では捉えにくい抽象度の高い学びに対して興味関心を抱いている。しかし、子供の「思いや願い、問い」を受け止めるだけでは、伝達すべき文化遺産としての先人たちの知恵や技術等の継承・発達に偏りが出てくることもある。そこで私たちは、教科の内容と子供の理解の仕方を意味付けする教師の専門性を磨き、子供の『よさ』の発揮と、教師の目標を関連付けながら単元デザインの作成を行っている。教師は、身の回りの経験では得られない新たな世界を開拓していけるような場を位置付けている。

④中学校 ～自己の学びを自覚的に把握しながら探究を深めていく【教科等の総合化】～

12年間の最終段階である中学校では、社会の入口に立つ中学生が、内在している『よさ』を軸に、各教科で学び、身に付けてきた資質・能力などを総合的に活用・発揮し、自己の学びを自覚的に把握しながら、生きた現実に対峙することができる地球市民に育ってほしいと考えている。

子供たちは教科の学びを深めていけばいくほど、その教科の枠だけでは解決できない問題に直面する場面が多く生じてくる。その際、身に付けてきた資質・能力を総動員したり、友

と協働したりしながら、自分なりの納得解や最適解を見だし、問題を解決していこうとする。中学校では、このような生徒の学びを支えるため、異なる教科の教員で構成されたグループ研究会を設け、協議している。グループ研究会では、教科等横断的に学びを深めていける材の開発や意図的・計画的な授業構想や評価に取り組んでいる。具体的には、「この材を扱うとしたら生徒は授業の中でどのような見方・考え方を働かせるのか」「各教科で得た資質・能力がどう活用・発揮され学びを深めていくのか」といったことについて話し合っている。このような取組を進めていくことで、教科と教科のつながりがより意識されるようになったとともに、子供の学びを柔軟に見つめ、支えていこうとする姿勢が培われてきている。

(3) 子供から立ち上がる探究が幼小中の一貫しているか

幼稚園では、「自分の『やりたい』」に向かっていく子供の遊びを支える援助をしている。小学校低学年では、子供の「思いや願い、問い」から始まり、「自分の探究課題」解決に向かう学びについて、その子らしい対象との関わり方での探究を支えるために、「ことば」「かがく」「くらし」「ひょうげん」の四つの領域を設定した。小学校高学年では、子供の「思いや願い、問い」から始まり、「自分の探究課題」解決に向かう学びについて、その子らしさに加えて各教科の見方・考え方を活かした探究を支えるために、各領域から教科へ接続した。中学校では、「自分の探究課題」解決に向けて探究していく中での「思いや願い、問い」の質の変容や発展的な連続を支えるため、自己の学びを見つめ、自己の学びを自覚的に把握しながら探究をさらに深めていくための学びをデザインした。子供から立ち上がる探究が幼小中の一貫したものになっているのか、【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】それぞれの探究的な学びを支える要件と方略について、実践と省察の中から明らかにすると共に、令和4年度は、領域から教科への接続のタイミングと、小学校高学年での英語科、技術科の設定の妥当性について研究開発を行った。（「探究的な学び」、「探究的な学びのデザイン」については、令和3年度実施報告書を参照）

(4) 必要となる教育課程の特例

- ◆小学校低学年において設置した「四つの領域」の継続
- ◆小学校高学年において設置した「英語科」「技術科」の継続
- ◆中学校における「総合的な学習の時間」の充実や【教科等の総合化】への対応

①小学校低学年における「学びの領域（ことば | かがく | くらし | ひょうげん）」新設への対応

◆ 領域「ことば」

ア 授業時数

	第1学年	第2学年	第3学年
授業時数	323	332	280

イ 目標と内容

【目標】

身の回りにおける言葉の意味・役割に関する見方・考え方を働かせて、事象に対する主観的な価値づけに関する言語活動を通して、言葉による自己表現力・課題探究力・社会参画力を育成する。

【内容】

- A 教科「国語」の内容
- B 「外国語活動」の内容（第5学年及び第6学年の1(1)と2(1)）
- C これらの教科等を軸とする横断的な内容

ウ 既存の教科の授業時数変更に伴う対応案

領域「ことば」の授業時数は、現行の「国語」の時数に17～35時間の時数を加える。

◆ 領域「かがく」

ア 授業時数

	第1学年	第2学年	第3学年
授業時数	187	228	275

イ 目標と内容

【目標】

身の回りにおける科学・技術の意味・役割に関する見方・考え方を働かせて、事象に対する客観的な理解・判断に関する科学的な活動を通して、科学・技術による自己表現力・課題探究力・社会参画力を育成する。

【内容】

- A 教科「算数」の内容
- B 教科「生活」の内容（第1学年と第2学年）
- C 教科「理科」の内容（第3学年）
- D これらの教科等を軸とする横断的な内容

ウ 既存の教科の授業時数変更に伴う対応案

領域「かがく」の授業時数は、第1学年と第2学年では、現行の「算数」の時数と「生活」の時数の1/2程度とする。第3学年では、現行の「算数」と「理科」の時数、及び「総合的な学習の時間」の時数の一部の合計とする。

◆ 領域「くらし」

ア 授業時数

	第1学年	第2学年	第3学年
授業時数	102	104	145

イ 目標と内容

【目標】

身の回りにおける生活や身体の維持・向上に関する見方・考え方を働かせて、事象に対する客観的な理解・判断に関する活動を通して、くらしに係わる自己表現力・課題探究力・社会参画力を育成する。

【内容】

- A 教科「生活」の内容（第1学年と第2学年）特に身の回りの「自然」に関わる内容
- B 教科「社会」の内容（第3学年）特に「身近な社会」に関わる内容
- C 教科「体育」の保健に係わる内容（第3学年）特に「健康」に関わる内容
- D これらの教科等を軸とする横断的な内容

ウ 既存の教科の授業時数変更に伴う対応案

領域「くらし」の授業時数は、第1学年と第2学年では、現行の「生活」の時数の1/2程度と現行の「体育」の時数の1/2程度の合計程度とする。第3学年では、現行の「社会」の時数と、現行の「総合的な学習の時間」の時数の大半と、「体育」の内の保健領域の時数15時間との合計程度とする。

◆ 領域「ひょうげん」

ア 授業時数

	第1学年	第2学年	第3学年
授業時数	187	193	210

イ 目標と内容

【目標】

身の回りにおける「表現すること」の意味・役割に関する見方・考え方を働かせて、事象に対する主観的な価値づけに関する表現活動を通して、「表現すること」による自己表現力・課題探究力・社会参画力を育成する。

【内容】

- A 教科「音楽」の内容
- B 教科「図画工作」の内容（第1学年と第2学年）
- C 教科「体育」の保健以外に係わる内容
- D これらの教科等を軸とする横断的な内容

ウ 既存の教科の授業時数変更に伴う対応案

領域「ひょうげん」の授業時数は、第1学年と第2学年では、現行の「音楽」と「図画工作」の時数と、現行の「体育」の時数の1/2の合計程度とする。第3学年では、現行の「音楽」と「図画工作」の時数と、現行の「体育」のうち保健領域を除く90時間の合計程度とする。

②小学校高学年における、教科「英語」「技術」新設への対応

◆ 新教科「英語」

ア 授業時数

	第4学年	第5学年	第6学年
授業時数	35	50	50

イ 目標と内容

【目標】

実際に自分の考えや情報を伝え合う英会話や英単語、短い英文の講読・作成などの実践的・体験的な言語活動を通して、英語と社会との関わりについて関心を持ち、英語および関連教科を活用した問題解決の能力を育成し、英語によるコミュニケーション能力の基礎を養う。

【内容】

- A 「外国語活動」の内容（第5学年及び第6学年の1(2)(3)と2(2)(3)）
- B 中学校の教科「英語」の言語活動のうち、聞くこと及び話すことに関する基礎的な内容と、書くこと（ア）及び読むこと（ア）に関する内容
 - 読むことの（ア）：「文字や符号を識別し、正しく読むこと。」
 - 書くことの（ア）：「文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意して正しく書くこと。」

ウ 既存の教科の授業時数変更に伴う対応案

第4学年の授業時数は、総合的な学習の時間から20時間捻出するとともに、総授業時間数を15時間追加する。第5学年と第6学年については、現行の「外国語活動」の時数を充当す

るとともに、総授業時間数を 15 時間追加する。「英語」の指導教員については、人事異動で考慮・措置するとともに、必要に応じ中学校教員による授業が可能な教員配置を実現する。

◆ 新教科「技術」

ア 授業時数

	第 4 学年	第 5 学年	第 6 学年
授業時数	20	20	20

イ 目標と内容

【目標】

ものづくりや情報技術などの実践的・体験的な学習活動を通して、技術と社会との関わりについて関心を持ち、技術についての実感を伴った理解を図ると共に、技術および関連教科を活用した問題解決の能力を養う。

【内容】

- A 生活や産業の中でもものづくりの技術および情報技術の果たしている役割について知ること。
- B 製作品の設計について、目的や条件に即した製作品の機能と構造について考え、図を用いて他者に説明ができること。
- C 製作に使用する工具や機器の使用方法を知り、工具や機器を適切に使って製作品の加工、組立て及び仕上げができること。
- D コンピュータの機能を知り、ソフトウェアを用いて、基本的な情報の処理ができること。
- E 情報処理の手順を考え、簡単なプログラムの作成ができると共に、処理手順やその工夫について説明できること。
- F 生活の中で問題点を発見し、その問題について、技術的な解決法を構想し、具体化できること。

ウ 既存の教科の授業時数変更に伴う対応案

授業時数については、各学年とも総授業時間数を 20 時間追加することで対応する。「技術」の指導教員については、人事異動で考慮・措置するとともに、必要に応じ中学校教員による授業が可能な教員配置を実現する。

③中学校における、「総合的な学習の時間」や「教科等横断的な学習」の充実への対応

中学校で『学びの総合化』の完成形として【教科等の総合化】，即ち、実生活における教科の学習の総合的な活用を実現するための教科等横断的な学習の充実には、現行の授業時数に加え、さらに 10 時間～35 時間が必要となると見込まれる。この授業時数については、各教科に潜在する教科等横断的な内容の学習を教科間で相互に調整し、必要に応じて総合的な学習の時間の授業時間数として、全ての学年においてそれぞれ 35 時間を追加する。

2 本学校園の事例と成果

(1) 幼稚園～【遊び】遊びにうちこむ子供を支える～

幼稚園では、教育目標「遊びにうちこむ子供」を育むために、子供の遊ぶ様子から、その子供の「やりたい」と、対象との関わりの中で見られる育ちの両面を見つめ、次の遊びを予想することで、よりその子供に合った援助について考えてきた。また、子供の様子について多面的・多角的に話し合うために、複数の教師で多様な見方、考え方を自由に語り合うカンファレンスを行ってきた。

子供が自ら遊びを広げたり、深めたりする中で見えてきた成果を事例とともに次に示す。

i) 「やりたい」を捉えようと子供の内面に目を向けることで見えてくる援助の具体性

①【事例①】粘土をこねて食べ物に見立てるT児の姿から（年少3歳児 料理作り遊び）

T児は、バットの上に並べていた3つの粘土を全て手に取り、炊飯器のおかまに入れると、中でこねたり、型抜きを使って模様をつけたりした（ア）。その粘土を取り出し「もちもち！」と笑顔で言いながら先生に見せた（イ）。粘土をキッチンへ持っていくフライパンの上に乗せ、前後に動かした。



〈3つの粘土をおかまに入れ、手でこねるT児〉

②T児の遊ぶ様子から「やりたい」を捉えようと話し合う教師

【事例①】で、T児がはじめに小麦粉粘土のかたまり3つをおかまに入れて、その中でこね始めた姿から、担任は“T児はいっぱい粘土をこねたいと思っていたのではないか”と捉えていた。

その捉えに対し、カンファレンスで「T児はなぜ“こねたい”と思ったのか」「そう思った根拠は何か」「こねていたのは手のひらか指先か。押していたのかつまんでいたのか」など、T児が遊んでいた時の詳しい様子について話題にあがった。担任がT児の様子を「アの場面では、両手で上から粘土を押したり、指先でつまむようにこねたりしていた」「イの場面のように、『もちもち！』と笑顔で担任に見せていた」と詳しく語るにつれ、“粘土を触ったときの感触がもちもちしていて気持ちいい、もっとこねたい”という、T児が感じている“心地よさ”に目を向けることができ、T児の「やりたい」をより細やかに捉えることにつながった。

このようにT児の「やりたい」を捉え直した担任は、粘土の感触の心地よさを十分に感じることができるよう、水加減を調節してより柔らかい粘土を用意するという環境の再構成を行った。

③捉え直した「やりたい」をもとに援助を行うことで、より遊びを広げていくT児の姿

T児の「やりたい」を担任が捉え直し、環境の再構成を行うと、その後のT児の遊びの中で、粘土を手でこねて感触の心地よさを感じることに加え、粘土にいろいろな模様を付けて楽しむ姿も見られた。

このように、保育をする中で、T児が発する言葉だけでなく仕草や表情など、細かな姿に着目することで、その子供の感じている“楽しさ”“おもしろさ”“心地よさ”などの内面を探り、T児の「やりたい」をより深く捉えることにつながった。また、内面を探り「やりたい」を深く捉えることで、感触を楽しんでいけるように粘土をより柔らかくするといった、よりその子供に合った援助の方向性が見えてくるようにもなった。

子供の「やりたい」を捉えていく時に、目に見えている子供の姿だけではなく、子供の仕草や表情、視線の先、発語などを細やかに捉え、その遊びで感じている“楽しさ”“おもしろさ”“心地よさ”などの内面を捉えることで、その遊びを支えるための援助にいかしていくことができる。

ii) 対象との関わりの中で見られる育ちを捉える必要性

① ジュース屋さんごっこをして遊んでいるK児の遊ぶ様子から育ちを捉え、次の遊びを予想し、援助を考える教師

< K児が遊ぶ様子 >

ジュース屋さんごっこを楽しんでいたK児は、友だちの注文に合わせてお花紙の色を選んだり、それをちぎって大きさを変えたりしてジュースを作っていた。その作ったジュースを友だちに渡し、その子がジュースを飲む様子をじっと見ている姿もあった。

このようなK児の遊びの様子から担任は、“T児はきっと注文に合わせたジュースを作り、友だちに飲んでもらいたいのだな”と捉えた。

担任と副担任のカンファレンスの中で、K児が最近「バナナ」という友だちの注文に合わせて黄色のお花紙を選んでちぎっていたことから、以前のK児には見られなかった、イメージに合う素材や色を選んで大きさを変えるという育ちが、ものとの関わりの中で見られ始めていると捉えた。そこから、さらに様々な種類の食べ物のイメージに合う素材を選び、大きさを変えながら料理を作っていくだろうと予想し、お花紙の色を増やしたり、スズランテープや毛糸など、素材の種類を増やしたりしてはどうかと考え、環境の再構成を行った。

また、今までは自分のジュースを作って楽しんでいたK児が、最近では、作ったジュースを自分から友だちに渡すような姿も見られ、人と関わる中で、これまでとは違った育ちも見られ始めていると捉えた。そこから、さらに友だちとの関わりを広げていくのではないかと予想し、友だちと一緒に料理ができるようにキッチンを広くしたり、机にテーブルクロスを敷いて友だちと作った料理を食べるスペースを作ったりしてはどうかと考え、環境の再構成を行った。

②【事例②】友だちの中でサラダを作るK児の姿から（年中4歳児 料理作り遊び）

K児は、キッチンにある黄色い毛糸を見つけるとしばらく見てから、手を伸ばした。10センチほどの長さに毛糸を1本切ると近くににあった皿にのせた。その後、4本続けて毛糸を切って、皿にのせると、お花紙の方に視線を移した。黄色のお花紙を1枚つまむと机に置き、続けて黄緑、ピンクも同じようにつまんで机に置いた。「ハムおいしそう」と言いながら、ピンクのお花紙を手に取り、小さくちぎり、一つずつ皿にのせていった。続けて、黄色、黄緑色の順番で同じように小さくちぎって皿にのせた（ア）。その後、顔を上げ、右手を挙げると「Kちゃんのサラダ完成」と言い、手で食べるまねをした。

サラダを食べ終わり、周りを見るとお客さん用の机に座っている友だちを見つけ、すぐに伝票を手に取り、「注文はなんですか」と聞きに行った（イ）。



〈お花紙をちぎってサラダを作るK児〉

③ K児の「やりたい」に加え、対象との関わりの中で見られる育ちに目を向ける必要性

カンファレンスで話し合い、素材や道具を徐々に増やしたことで、アの場面のようにK児が注文に合わせて、素材を切ったりちぎったりして使い方を試しながら作りたいものを作って遊んでいく姿が見られた。また、キッチンを広くし、お客さん用のテーブルを用意したことで、イの場面のように友だちとの関わりが少しずつ増え、友だちからの注文を聞きに行く姿も見られた。

K児の遊ぶ様子から、K児の「やりたい」を捉えることはもちろんのこと、素材や道具をどのように使い、友だちとどう関わって遊んでいるのかという、対象（もの・ひと）との関わりの中で見られる育ちも考え合わせて援助してきたことが、【事例②】のK児の姿につながったと考える。その子の「やりたい」と、対象との関わりの中で見られる育ちとを捉えていくことで、次の遊びが予想しやすくなり、よりK児の発達段階に応じた援助ができるようになったのではないかと感じた。

一人一人の「やりたい」に加え、対象との関わりの中で見られる育ちを視点として、その子供に合った環境の構成や直接的な援助を考えることは、その子供が自ら遊びを広げたり深めたりしていくための重要な手立てとなる。

iii) 子供の理解を深め、教師のあり様について考えるカンファレンスの重要性

i, ii で述べたように、一人の子供の遊ぶ姿とその内面を捉えようとする時に、担任の見方、考え方だけではなく、カンファレンスを通じて複数の教師の多様な見方、考え方が自由に語られることを大切にしてきた。共にカンファレンスを行う同僚から、自分一人では気付かなかった子供の姿や子供の内面の捉え方があることに気付かされることしばしばあった。そして、「私たちのクラスで遊んでいた時はこんな様子だったよ」「〇〇さんはこんな楽しさを感じていたんじゃないかな」というように、子供理解を深めることにつながり、次の保育に生きてくることが実感できた。

また、カンファレンスでは、「子供の感じている“楽しさ”や、“おもしろさ”，“心地よさ”などを理解するためには、教師も子供たちと同じように遊んでいくことも大切なのではないか」「遊びの中で、教師も子供と一緒に環境を再構成していくことも大切なのではないか」と、教師としての子供の遊びへの関わり方についても考え直すことにつながり、そのような教師の援助についての手応えも感じている。

カンファレンスは、一人の子供を多面的・多角的に捉えるための有効な手段となった。それと同時に、教師自身の子供の遊ぶ姿を見つめる視点を広げることとなり、子供の「やりたい」をどのように捉えていったらよいのか、教師としてどのようにあるべきか、どういった援助が有効なのかについても考えることにつながったと感じる。

iv) 子供が遊びにうちこむ姿に見られる『3つのよさ』

遊びにうちこんでいる子供には『3つのよさ』がいたるところで発揮されている様子を見ることができる。

【事例②】では、素材の色から特定の食べ物を想起し、色を選んだり、糸を切ったり、お花紙をちぎって大きさを変えたりしながら、サラダを作っていくK児の姿が見られた。また、お客さん用の机に座っている友だちを見つけると、自分から注文を取りに行く姿も見られた。このようなK児が遊んでいる様子を、『3つのよさ』を視点に見ると、次のように考えられる。

- ・自己表現している姿：お花紙の様々な色から食材をイメージしてサラダを作る姿
- ・課題探究している姿：お花紙や糸などの種類、大きさや色を選びながらサラダを作る姿
- ・社会参画している姿：近くにいる友だちを見つけ、自分から注文を取りに行く姿

幼稚園で子供が遊ぶ中で『3つのよさ』が自然と見られることで、小学校以降においても主体的に学び続ける姿につながっていくと考える。この3つの姿が自然と発揮されるように、子供たちの遊びを支えていくことで、幼稚園・小学校・中学校で一貫して目指す「たくましく心豊かな地球市民」に向かっていくはずである。幼稚園ではこれからも、子供たちの「やりたい」や対象との関わりの中で見られる育ちに寄り添いながら援助を考え、子供たちの遊びを支えていく。

(2) 小学校～【遊びの領域化】領域と教科の接続のタイミング～

【事例①】【ことば領域から国語科へ】～国語科の文学的文章との関わり方の変化を通して～

1年生の「おおきなかぶ」や2年生の「スイミー」では、動作化やペープサートによって登場人物になりきり、お話の世界に入り込んでいく姿も見られた。例えば、2年生の「スイミー」の学習では、「ぼくが目になろう」という「スイミー」のセリフをまるでヒーローになったかのように演じながら読んだり、教室の中に様々な色のビニールテープを使ってサンゴが海中で漂う様子を再現したりした。「スイミー」という物語の世界の一員となることで、物語の世界観を楽しんだ。2年生後半の「スーホの白い馬」の学習では、最初と最後の場面における挿絵の比較から「美しい音ってどんな音だろう」という問いが生まれ、追究が始まった。「白馬は、本当はいないんだけど、スーホと心がつながっているんだよ。だから、ますますうつくしくひびくんだよ。」「スーホは、一人で演奏しているんじゃないんだよ。白馬と二人で演奏してるんだよ。だから、ただ『美しくひびく』じゃなくて、『ますます、美しくひびく』なんだよ。美しい音は、スーホと白馬の二人だから出せる音だと思う」と、まるで自分が村人の一人になったかのように最後の場面におけるスーホの奏でる馬頭琴の音色の美しさについて語ったM児。

1, 2年生の特徴として、お話の(叙述が表現している)世界を、対象である言葉のみならず、挿絵、音読、役割読み、動作化、ペープサート等による理解補助を得て読んだり、お話の登場人物になりきり、あるいは同じ世界を共有し、共感しながら読み進めたりする点があげられる。

3年生の「ちいちゃんのかげおくり」の学習では、お話を第三者の視点(読者目線)で読むことへの気付きが見られた。Y児は、文中における「お花ばたけ」の言葉から「ちいちゃんは自分が死んでしまったことに気付いてないから嬉しそうだけど、読んでいるぼくたちはお話を知っていて、ちいちゃんが死んでしまったことを知っている。だからすごく悲しいお話だと感じる」と語った。2年生までのように登場人物になりきって読むとハッピーエンドになるはずなのに、読後に悲しみや切なさを感じる自分に違和感を持つことが、読解の起点となり、違和感の原因が、自分自身が第三者の目線でちいちゃんに起こる出来事を読み進めていることに気付いた。

3年生の特徴として、お話の世界を俯瞰して捉えることができる点があげられる。読者目線で読むからこそ読み進められる3年生後半の「モチモチの木」における「豆太の成長を見守る自分」「豆太の成長を支える深い人間愛」に触れる読み方や4年生「ごんぎつね」における「ごんと兵十のわかり合うことのない、わかり合えたときは、兵十自らの手によってごんが命を落とす、取り返しのつかないときだった」という、二人の登場人物の心情の変化の関わりを物語の世界を俯瞰しながら読む読み方等に繋がっていくと考える。

よって、お話の世界に入り込み、対象である言葉以外の情報によって理解を深めながら、登場人物になりきって読む1・2年生、お話の世界を俯瞰で捉え、登場人物の心情の変化を捉えて主題に迫っていく3年生以上、との捉えから、国語科の文学的文章読解から見える領域と教科の境目は、2年生と3年生の間と言える。

【事例②】単元名：「たくさんのしあわせがうまれるといいな わたしたちのにわ」

【2年：かがく領域】

小学校1年生では、単元「どうぐづくり」の中で、 2×4 木材を使ってイスをいくつも製作した。単元の中でY児には、「自分で使いたい」から「6年生のお兄さんに座ってほしい」、さらに「そこを通った人が座ってのんびりしてくれればいい」という意識の変化が見られた。そして、相手が変わるごとに「自分の探究課題」の解決に向けて、その都度木材の長さや強度、触り心地などを考えながら探究していく姿が見られた。

小学2年生になった子供たちは、1年次に遊び場として使っていた場所を他学級に譲ることになった際、「私たちの新しい遊び場所をつくりたい」と考えた。そして、2学年に進級したときには、中庭のうち教室からもっとも近い一角を、『わたしたちのにわ』として整備したいと考えた。どのようなにわにするか考える場面で、子供たちは「全校のみんなから場所を借りることになるから、私たちだけではなく、全校のみんなが来て、のんびりと過ごせて、しあわせになってくれたらいいな」と語った。子供たちの中に、1年次に育まれた他者意識が継続していることを感じた教師は、「しあわせ」をキーワードに、子供たちのイメージするにわの具体を語る場面を設けた。すると子供たちは、「芝生の上で寝っ転がると気持ちいいんだよ」「外で裸足になれる場所があるといいよね」と語った。学級園よりもはるかに広い敷地に芝生を敷き詰める場面や、通路の脇や花壇に花を植える場面において、芝生の枚数や花の並べ方に着目する子は算数的な見方・考え方、芝生や花といった植物のからだの特徴に着目する子は生活科・理科的な見方・考え方、芝生や花の生育環境や生育方法に着目する子は技術的な見方・考え方からにわづくりに臨んでいく。それぞれの子の見方・考え方を大切にしながら、「しあわせ」という抽象題を具体化していけるよう、【かがく領域】としてこの単元を設定した。

Y児は、芝生を敷き詰める際、マット状になった芝生を見て、「みじかつ」と反応した。そして、一通り芝生を敷き詰めた後、じょうろを使って芝生の隙間に目土を流し込んだ。「根っこが枯れちゃうと、芝生さんが枯れちゃうんでしょ。だから」と話したY児からは、初めて見た芝生の根の短さや細さが強く印象付けられていることが感じられた。青々とした芝生のにわをつくるという願いをもったY児の中に、「芝生さんに元気に育ててほしい」という明確な願いが生まれたことがわかる場面であった。

また、秋から冬の期間は芝生が茶色になっていくことを知った子供たちは、冬でもにわに彩りがあるとよいと考え、にわの中にある長方形の花壇にパンジーを植えることにした。Y児は、以前の活動において、直線の通路の脇にヒヤクニチソウを一直線になるよう植えたことを想起し、花壇のパンジーも一直線に植えればきれいに見えるだろうと考えた。また、以前別の花壇の整備の際に大きく育ったパンジーを引き抜いた際、「パンジーって、根っこ（の幅）が40cmもあるんだね」と語ったY児は、隣り合うパンジーが近すぎると、土壌中の養分を取り合ってしまう、根が大きく育たないと考えた。以前、子供たちは、芝生に生える雑草を抜いた際に、植物の根の形状と葉脈の形状が似ていることを見だし、根の形状を「ごぼう・にんじん・だいこんタイプ」と「ひげ・くらげタイプ」に分類した。このときのことを想起したY児は、「パンジーの根っこはだいこんタイプだけど、太いのが横にも広がるんだよ。だから隣と40cmの間を空けないと」と友に語り、40cmの間隔を空けたいという願いを持っていることがうかがえた。そして、36個のパンジーを花壇に植えるならば、1列ではなく複数列で植える必要があると考えたY児は、「 $4 \times 9 = 36$ だから、4列だ」と語り、パンジーを4列で植えればよいと考えた。そこで、どうしても花壇に行って確かめたいと考えたY児は、席を立ち、にわへと駆けていった。そして、花壇を見たY児は、「だめだ、4列だとせますぎる」と語ったのち、「36を3列にするから、 3×10 は30で、あと6個は 3×2 だから、 $10 + 2$ で12個だ」と語りながら、1列当たりのパンジーの個数を導き出した。

昨年度の【かがく領域】の報告にもあるように、小学2年生では、植物を育てるときに、生命

を尊重しようとし、対象を自分と重ね合わせながら、様々なアプローチで探究を進める姿が見られる。このことから、教師は【教科】ではなく【領域】としての評価規準を設けて授業を実践するとともに、子供たちの姿からそれぞれの【教科】へとつながる見方・考え方の芽生えを捉えてきた。しかし、今年度の実践において、どれだけ対象を「人」や「仲間」として接していても、活動を継続していくうちに、経験によって得られた数値を根拠にした計算をする姿や、根の広がり方を枝葉の広がりや葉脈の形状から推測する姿が見られるようになった。つまり、探究がそれぞれの【教科】の見方・考え方に焦点化される場面が小学2年生でも見られるようになったのである。これは、【かがく領域】から【教科（算数・理科・技術）】へと移ろう段階は、これまで考えてきた小学3年生よりも前である可能性があることを示唆している。したがって、【かがく領域】においては、小学2年生が【領域】から【教科】への接続のタイミングであり、小学3年生においては【教科】という位置づけが妥当であると言える。

【事例③】 題材名：「みんなと彫る わたしの藍染」【3年 暮らし領域】

小学校3年生では、昨年に引き続き藍を育てた。今年は去年よりも綺麗な藍色を出したいという願いをもち、藍と関わっていた。その中で出会ったのが「型染」であった。「型染」とは、型となる模様を彫り、その型通りに模様を出す藍染の技法である。それは、子供たちが今まで経験してきたハンカチやTシャツを折ったり輪ゴムで絞ったりして模様を出す『絞り染』や『折り染』とは大きく異なってくる。

この技法はクラスでお世話になっている藍染職人の浜完治さんが藍染を行う際の技法である。クラスで「型を彫りたい」と子供たちが願った時、M児は「葉づくりも型を彫るのも絶対失敗したくない」と周りの子供たちが語る中、「浜さんの彫ったふくろうみたいな模様を彫りたい」とつぶやいた。「それは難しいよ」と友だちに言われても「うん、そうなんだけどさ、彫ってみたいんだよ」とM児は続けた。その理由を尋ねると「浜さんに近づける」とM児は語ったのだ。浜さんの彫ったふくろうはシルエットとは異なり難しい。光希さんはそのことはわかっている、難しい模様に挑戦したいのだ。これまで、どこまでも藍のことを考え、浜さんの思いにも触れ続けてきたM児だからこそ、浜さんの彫る模様が藍色を最大限に生かす模様なのだと考えているに違いない。型を彫るのに失敗したら藍が無駄になってしまうと思いつつも、だからと言って簡単な模様を彫るのは違うと考えるM児がいるように思えた。私は藍色をより生かせる模様を今の私の精一杯で表そうとするM児だと捉えた。

また、子供たちは自分たちに藍を育てるきっかけをくれた浜さんのことを考えていく中で、日本での藍染の歴史が1500年続いていることや浜さんが50年以上藍の型染を続けていることを知った。藍染が多くの人によって受け継がれており、浜さんに受け継がれ、その「藍のバトン」を自分たちが浜さんから受け取ろうとしているのだということにも気がついていった。その有り難さや緊張感を感じながら子供たちは型を彫っていった。

このように3年生では、「浜さん」という人を2年生の時と同様、「自分たちに協力してくれる優しい人」という捉えを基盤としながらも、藍染の技術や思いに触れてきたことで「浜さん」という人を「藍染職人としての浜さん」として出会い直してきたように思う。また、子供たちが育ててきた「藍」も植物としての視点だけでなく、歴史や文化的な視点も含まれて「藍」を考えていると言えるだろう。「去年よりも綺麗な藍色を出したい」と願った時、「浜さん」や「藍」を空間的や、時間、相互関係に着目して考えたりするなど、2年生の時よりも多面的に目の前の事象を捉え、自分たちの願いの実現のために動いてきた子供たちがいるのだと考えることができる。

【事例④】単元名：何がこの曲を形づくっているのかな～聴いて感じて表現しよう～

【2年ひょうげん領域】

1年次から授業の導入に行なっているボディーパーカッションでは、音楽に合わせて映像の動きを真似して楽しそうに身体を叩いているJ児。全校で校歌を歌う時にも、必ずと言っていいほど指揮をしながら歌っている。「拍」や「リズム」を感じている姿だった。

2年次5月に、一曲の中で「速度」と「強弱」が少しずつ変化する『山の魔王の宮殿』を鑑賞した。曲を聴いて、感じ取ったことや聴き取ったことを身体を動かして表現した。J児は、「強弱」が弱い部分から始まる冒頭部では、大きな動きはせずに、メロディーのリズムに合わせて手で床を叩いて曲を感じていた。曲が進むうちにだんだん強くだんだん速くなってくると、頭をブンブン振り、体全体を振り、首を振り、体全体で曲から聞き取ったことを表現していた姿だった。終わりの部分では、場面の変わり目を聞き取り、初めて聴いたときは動きがピタッと止まった。それまでの同じメロディが繰り返されている部分との違いを聞き取ったのだろう。2回目3回目と回を重ねて聴くと、それまでと動きが変わった。音楽を聴けば聴くほど、今までに聞こえてこなかった音を聞き取ることができ、動きの変化になっていたのだろう。「速度」と「強弱」の変化を聞き取り、音楽に合わせて身体で表現していた。

11月に『水族館』を鑑賞した時には、自分たちの想像する明るくて楽しい水族館とは違う印象を持っていた。「暗い夜の水族館」や「人気のない水族館」と考えた人が多くいた。その理由として、「速度」と「強弱」の他にも「楽器の音色」や「音の高さ」「音楽の明るさ暗さ」に着目していた。「ピアノの高い音が聴こえる」「暗いところだけじゃなくて、明るいところも少しある」など聞き取っていた。J児は、音楽に合わせて身体を動かす時に、「暗いところは深海の感じがしたから、プランクトンになった」「明るいところは浅瀬の感じがしたからカツオのエボシになった」と、自分の動きを音楽から具体的に考えていた。確かに暗い時には、床にお腹をつけて泳いでいる姿があり、明るい時には、立ち上がり両手をひらひらさせながらクラゲのようになって泳いでいる姿があった。

5月には、曲を聴いて感じた印象や、「速度」と「強弱」の変化に合わせて身体を動かす姿を多く見たが、11月には「楽器の音色」や「音の高さ」、「音楽の明るさ暗さ」も聞き取れるようになり、身体を動かした理由をより音楽的な見方で捉えることができ、明確になっていた。曲の雰囲気だけでなく、音楽を形づくっている要素を元に、楽曲を味わっている姿を多く見るようになった。

(3) 小学校～【領域の教科化】教科における子供の対象との関わり～

【事例①】単元名：「こだわりスプーンをつくろう！」 【小5 技術科】

小学校5年生では、単元「こだわりスプーンをつくろう！」において、小学校に入学してから初めての宿泊学習となる美ヶ原キャンプで使うスプーン製作を行った。普段使っているスプーンや、実際に手彫りでつくられたスプーンの見本を見ながらイメージを膨らませ、それぞれが「こんなスプーンにしたい」という願いをもち、それに沿って工程や道具を選択しながら製作を進めていった。

Y児は、「スプーンの曲線がきれいに出るようにつくっていきたい」という願いをもって製作に取り組んだ。多くの児童が木材を削り出すために小刀やのこぎりを使っていく中で、Y児は彫刻刀の丸刀を使い、スプーンの曲線や「つぼ」の裏側を丁寧に彫り進めていった。時折、周囲の友達が小刀やのこぎりを使って製作を進める様子を見たり、友達同士のやり取りを聞いたりしながら取り組んでいた。しかし、だからといって他の道具を使うことはあまりなく、ほとんどの工

程で丸刀を使っていた。周囲には、曲線を小刀で削ることに苦労したり、のこぎりで切りすぎて柄が折れてしまったりする子がいた。そんな様子を見比べ、「これ（丸刀）が使いやすい」という思いから丸刀にこだわる『自己表現している』姿があった。また、教師が丸刀を使っている理由を問いかけると、Y児は「カーブの部分が削りやすい」と答えた。ただ「これが使いやすい」だけでなく、「どうしたらカーブの所を上手く削れるか」を考え、丸刀が一番削りやすい、という持論をもって製作する『課題探究している』姿もみられた。そんなY児の削り方について、カーブを削ることに困っている児童が参考のために見に来た。普段は一人でいることが多いY児が、周りから頼られることで嬉しそうな表情を浮かべた。

工程が終盤に差し掛かると、「つぼ」の中を彫り進めるのが思うようにいかず、作業が停滞しがちになるY児がいた。その際、友達から万力にスプーンを固定すると力を入れて削ることができるということを聞き、試しに取り組んでみたところ一気に作業が進んだ。周囲と関わる『社会参画している』姿が増えてきたことは、多面的に捉えることで探究が深まっていくことにもつながったのではないかと考える。

こだわりスプーンの製作を終え、Y児は振り返りに次のように記した。

スプーンを作ろう！で、なっとくするとまではいかなかったけど、いいスプーンができて良かったです。

様々な道具を使い、対象の変化を感じながら製作に取り組んでいたY児。一方で、のこぎりでおおまかな形を切り出したり、厚すぎる部分を削ったりしなかった分、製作にもかなり時間がかかった。子供たちの理想のイメージに近づけるために、こだわりを実現する探究の質を高めていくためにも、どのように製作の見通しを教師が提示していくか、という視点も大切だと感じた。

技術科においてものづくりを行う際、子供たちは「使いやすさ」や「作業の効率化」といった見方・考え方で事象を捉えていた。同じように、子供たちが「つくりたい」という思いや願いをもって製作を行う図工と異なるのは、製作するものは自分や他者が“実際に使う”ための道具であり、ただつくことに楽しさを感じる段階にはとどまらない点だと考える。そこには道具を使う立場としての「快適さ」を追求する必要感があり、それが道具を使う技能を習得したり、道具を使うこと自体に楽しさを感じたりする「技術感」の醸成につながっていると考えられる。子供たちの、こうした技術科ならではの「作りたい」という願いを支え、道具をいかに使って上手くものを生み出せるかという経験を重ねることは、中学校への緩やかな接続のために効果的であるといえる。

【事例②】単元名：「This is my town.」【6年 英語】

6年生英語「This is my town.」の単元では、信州大学へ学びに来ている留学生との交流会を行った。ここでは、町の紹介ではなく、「自分のクラス」の魅力を伝えたいという子供の願いにそって、授業を行った。交流会に向けて、留学生への自己紹介を想定して、名刺を渡してALTのオディ先生や友達と練習をする活動の中では、本当に伝えたい思いがあるからこそ、留学生は「伝える相手」ではなく「伝えたい相手」となり、その相手に合わせてどんなことをどのように伝えればよいのか、自分の伝えたいことを思い通りに表現できる言葉は何なのかを考え悩む鉄二さんの姿が見られていた。

この単元では、留学生に紹介することを係活動のお笑いと決めた鉄二さん。それまで学習してきた表現を確認すると、自分の発表メモに「It's happy.」と書き込んだ。しかし、その英語を見ながら「happyって感じでもないんだよね。ネタが完成したときとかウケたときは確かにハッピーだけど、滑ったときとかはさ、違うよね。」と一緒に考えていた俊彦さんに話した。そこで、「その時はどんな気持ちになるの？」と教師が問いかけると、黒板に並ぶ気持ちの表現カードを確認し、「nervous」と答え、次のように書いた。

文章としては完成した「It's nervous.」ではあったが、鉄二さんの表情はどこか不安気で、オディ先生のもとへ確認に行くこともなかった。本当に伝えたいことだからこそ、定型文に当てはめていくだけでは満足できない瞬間が出てくるのだと感じた。次の時間、自分が何を一番伝えたいのかに焦点を絞って考えられるよう「鉄二さんが一番伝えたいのはお笑いのどんなこと？」と問いかけた。するとクラスにたくさんのお笑いグループがあること、どのチームも一生懸命やっていること、だからこそおもしろいということを伝えたいのだと話した。伝えたいことがはっきりすると、ALTのオディ先生のもとへ質問に行き、以下のように紹介に使う表現を増やしていった。

二人の留学生との交流会当日、名刺交換の場面で鉄二さんは自分の順番が回ってくるまで落ち着かない様子で自分より先にやり取りする友達をキョロキョロと観察し、みんなに背を向け繰り返し自己紹介文を練習する姿があった。自分の順番が回ってくると、留学生の表情を確認しながらジェスチャーを付けて紹介をした。留学生に「Can you do KARATE? How do you feel?」と質問されると、少し困った表情を見せながらも「One more time!」と伝えた。「Fun? Difficult?」という留学生の言葉に「Yes! It's fun!」と答えると、大きく頷き、留学生とハイタッチをした。その後駆け足でもう一人の留学生のもとへ行くと、名刺を見せながら「I'm good at KARATE. It's fun.」と自己紹介をした。

留学生とのやり取りを通じて鉄二さんが「伝わる」を実感するとともに、自分の伝えたい思いにぴったりの英語を獲得した瞬間だったのではないかと感じた。名刺交換の次に行ったお笑い紹介では、原稿から目を離し堂々と紹介を行う鉄二さんの姿があった。

(4) 中学校～【教科等の総合化】学びの先にある新たな自分を予感し、確かなものにする～

12年間の最終段階である中学校では、社会の入口に立つ中学生が、内在している『3つのよさ』を軸に、各教科で学び、身に付けてきた資質・能力などを総合的に活用・発揮し、自己の学びを自覚的に把握しながら、生きた現実に対峙することができる地球市民に育ってほしいと考えている。

中学校では、このような生徒の学びを支えるために、「子供に内在する『よさ』の再考」を行うとともに、「教科等横断的な視点を取り入れた授業構想や評価の検討」を柱にして取り組んだ。

i) 子供に内在する『3つのよさ』の再考

「自己表現力」「課題探究力」「社会参画力」といった、子供に内在している『3つのよさ』を常に見つめ、更新し続けてきた。また、生徒のどんな『よさ』を生かして単元を構想するかを考えるとともに、活用・発揮される資質・能力の明確化に取り組んできた。

ii) 教科等横断的な視点を取り入れた意図的・計画的な授業構想や評価の検討

生徒が教科の枠を越えて学びを深めていくことができるよう、意図的・計画的に授業を構想した。具体的には、内容面、資質・能力面でのつながりをもとにしながら、各教科との連関の仕方を検討してきた。

i) ii) について、以下に具体を述べる。

i) 子供に内在する「3つのよさ」の再考

まず、本学校園で設定した『3つのよさ』の再考に取り組んだ。具体的には、中学校は『3つのよさ』を各教科等特有の姿で整理し、この更新を図ってきた(別冊資料「本学校園の子供に内在する『よさ』」参照)。また、『3つのよさ』を再考するとともに、それらを軸に、各教科等の見方・考え方を働かせ、様々な資質・能力を活用・発揮する場面を単元展

開に位置付けることを心がけてきた。

《成果》

単独の教科では捉え切れない生徒の『よさ』を把握できるようになったこと、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確化できるようになったこと等が考えられる。この要因としては、『3つのよさ』を軸に他教科の教師との議論が活発化したこと、『3つのよさ』と「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」との関係について議論し直したこと等が挙げられる。

《課題》

本学校で行ったアンケートでは、『3つのよさ』に関する項目は高い水準を維持しているが、「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか（R5 全国学調生徒質問紙回答結果）」について、46.9%（全国平均 39.9%）の生徒が「当てはまる」と回答したのに対し、「自分には、よいところがあると思いますか（R5 全国学調生徒質問紙回答結果）」については 38.5%（37.3%）に留まっている。生徒自身が自分の『よさ』として、さらに自覚できるような支援が必要であると考えている。

ii) 教科等横断的な視点を取り入れた意図的・計画的な授業構想や評価の検討

教科等横断的な学びを進めていくために、活用・発揮される教科を厳選し、内容面や資質・能力面での連関を図り授業を構想してきた。以下に示すのが、上記を具現化した実践である。

【事例①】 内容面でのつながりを意識した授業

理科では、「消化酵素の働き」と家庭科の「お弁当作り」の単元を意図的に同時期に行い、理科と家庭科での学習の往還を図りながら、普段何気なく食べている食材への見方を更新する授業を構想した。授業では、家庭科で学習した食品群の3群、4群の食材に着目しながら、より消化が促される食べ物の組み合わせを考察し、実験を重ねていく姿が見られた。そして、「消化酵素の働き」をもとにしながら自分の作ったお弁当を見返す場面では、「鰹節がタンパク質（肉巻き）の消化を助けること」「ブロッコリーがデンプン（ご飯）の消化を助けること」を見だし、「身の周りの食材には、消化酵素が含まれている食材が多くあるし、それらの働きを知ること、より良い生活ができる」ことに気付く姿が見られた。また、内容面で理科と家庭科をつなげた授業が、理科の資質・能力を育むことにとどまらず、得た学びを生かして、「将来、健康に過ごしていきたい」と新たな価値を創出していく姿につながった。

【事例②】 資質・能力面でのつながりを意識した授業

総合的な学習の時間では、「鯛萬の井戸でイベントを行うことで、地域の人を笑顔にするとともに、多くの人と人を繋げ井戸に集う人を多くしていきたい」という生徒の願いに基づき、「鯛萬の井戸～人と人が繋がる夏祭りプロジェクト～」という単元を構想した。単元をデザインしていく際に教師は、本単元で主に活用・発揮される他教科の資質・能力を精選し、本単元で育みたい資質・能力を明確にすることで、生徒の学びの姿を具体的に捉えるとともに、生徒の探究的な学びを支えていこうとした。授業では、警備員を配置する場所、屋台を配置する場所等を決定していく際、地理的な情報や仲間や井戸に関わる方々の思いを加味し、社会科地理的分野で育まれた資質・能力を活用・発揮させて、多面的・多角的に考察し、合理的に配置図を作成していく生徒の姿が見られた。さらに、教師が学びの姿を肯定的に捉え共に探究的な学びを重ねていくことで、単元終末には、生徒自身が探究する意義や価値を見いだしていくことにつながった。

《成果》

教科横断的な学びを支えていくために、どのように各教科等の見方・考え方が働いたり、資質・能力が活用・発揮されたりしていくかを、教科の垣根を越えた教員間で意見共有し、学びを支えるようにした。そうすることで、他教科の学びを生かすことができるような材の選択、課題の設定について、協働的に考えていくことができるようになり、教科と教科のつながりを意識した授業を構想する際の有効な方策となった。このような取組を行ったことで、他教科の学びを生かしながら、教科の学びを深めたり、自分なりの納得解や最適解を創出したりする生徒の姿が見られている。また、「各教科や学級総合等で学んだことを学校・家庭生活、身の回りの地域などに生かそうとしている（別冊資料 調査結果アンケート 12～14歳期（中学生）対象 参照）」の数値が高いことについても、教科等横断的な学習を積み重ね、様々な教科での学びを生かしながら課題を解決していった経験や実感があるからその結果であると考えられる。

《課題》

一方、生徒自身が自覚的に他教科の資質・能力を発揮し学びを深めることができたかについては課題が残っており、自覚化する経験を積み重ねていくための方策を考える必要がある。自分が担当する教科の評価をするのはもちろんのこと、教科横断的な視点で学びを捉え、生徒の学びを意味づけ、自覚化を図り、汎用的に活用・発揮できるようにしたい。

IV 研究開発の成果及びその分析

1 実施の効果の検証方向について

(1) 基本方針：学びの評価「何をどのように学び、何ができるようになるのか」

新しい時代を生き抜く園児・児童・生徒が、何事に対しても主体的に取り組もうとする意欲や他者と協働しながら問題解決を図っていく資質・能力を育成するために、児童・生徒の学びの状況から具体的な支援の手立てを見出し、「児童・生徒が、何をどのように学び、何ができるようになるのか」を総合的に評価する。

①「何をどのように学ぶか」についての評価の方針

学びの対象については、育成すべき資質・能力の視点から、幼小中を通じ遊び・領域・教科を“縦に”貫く力を明確に捉え、各学年の発達段階に応じて評価するとともに、各学年の教科・領域等で習得すべき力及び教科・領域を“縦に”貫く力を内容・活動に即して評価する。一方、学びの方法については、前述の力を習得していくにあたり、全人教育の立場から児童・生徒が「全き人」（Homo totus）として、どのように「ひと・もの・こと」と互恵的な関わりを深め高めるとともに組織化・活用できたのかを質的に評価する。

②「なができるようになるか」についての評価方針

学びの成果については、課題の発見や解決に向けた探究的な学びの過程に伴う、学びへの関心・意欲・態度、学び方等の変容について評価する。特に、教科・領域等で習得した力を実社会や実生活の中で活用した成果を主体的・協働的に表現することを重視する。

(2) 幼小中一貫教育の実現に関する評価方法

①幼小中一貫校としての「令和5年度公開研究会」の開催

本年度は、幼小中一貫の視座から「2023年度公開研究会」を実施した。【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】の保育・授業を公開した。保育・授業研究協議会を開いて、学外の教育学研究者及び来校者から「自己表現している姿」「課題探究している姿」「社会参画している姿」の3つの側面から子供の資質・能力の伸長や教師の支援、幼小中

一貫の教育課程について評価をいただいた。

②児童・生徒への評価

「児童・生徒への効果」については、「本学校園の事例と成果」及び「全国学力・学習状況調査」や「自己評価アンケート」,「卒業生へのインタビュー調査」の結果から評価した。

③小学校高学年における英語科,技術科の新設の効果

小学校高学年における英語科,技術科の新設の効果については,「自己評価アンケート」及び,小学校で英語科,技術科の内容を学んできている生徒と,中学校英語科教員,技術科教員への聞き取りから評価した。

④教師への効果,保護者への効果

「教師への効果」,「保護者への効果」については,「自己評価アンケート」から評価した。

2 児童・生徒への効果

「自己表現力」に関するアンケート項目を見ると,小学校低学年,小学校高学年,中学生において,その項目はおおむね上昇傾向であることが伺える(図2~図4)。幼稚園保護者アンケートでも,「子供は,観て,聴いて,感じたことを自分らしく表現する力が育ってきている。」という質問項目に対して,R5年度は100%が肯定的な回答をしている(図1)。

その理由として,幼稚園では,子供が遊びに向かう原動力となる「やりたい」という思いをとらえ,次の遊びを予想し,その遊びを支えるための環境構成や,教師による直接的な援助を行ってきたこと,小学校では,特に低学年で「領域」を設定し,教科の枠組みにとらわれず,子供の追究を保証してきたこと,中学校では,どのように各教科等の見方・考え方が働いたり,資質・能力が活用・発揮されたりしていくかを,教科の垣根を越えた教員間で意見共有し,学びを支えるようにしてきたことにより,自分の思いが存分に発揮される場が保証されてきたからではないかと考えられる。

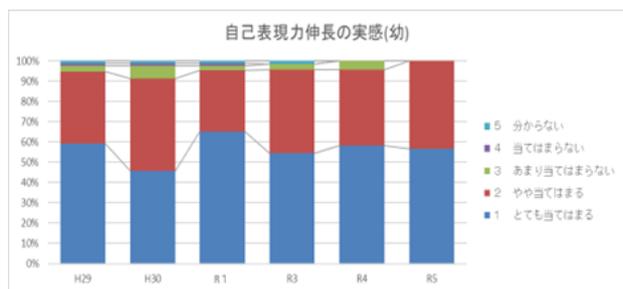


図1

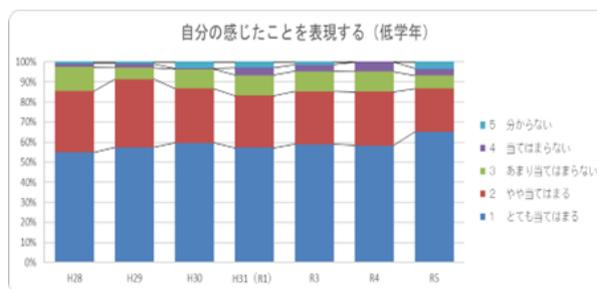


図2

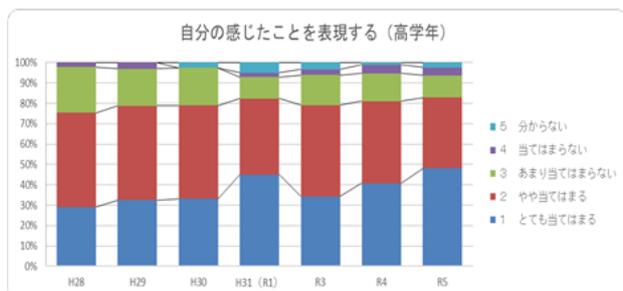


図3

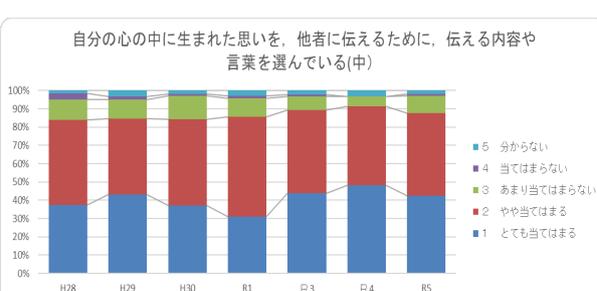


図4

「課題探究力」に関する「課題に対して、最後まで粘り強く追究し、その教科や活動のおもしろさを感じている。」という質問項目に対して、中学生の回答を見ると、H28年度から、おおむね上昇傾向にあることがわかる（図5）。幼小中共通の視点として、「課題探究力」を『3つのよさ』の1つとしてとらえ、それぞれの課題探究に寄り添い、とことん追究する姿を支えてきたことが、中学校という段階において発揮されているのではないかと考えられる。「自分の願いやこだわりをもち、追究したい課題をもととしてしている。」という質問項目に対して、幼稚園の保護者、小学生、中学生ともに、おおむね9割が肯定的な回答をしている。（図6～図7）特に、小学校低学年では、「領域」という広い枠組みで授業を構想していることが、多くの子供にとって、自分なりの課題探究を支えることにつながっていると考えられる。

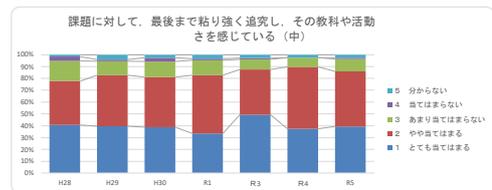


図5

一方で、「とても当てはまる」という回答に注目すると、小学校高学年、中学生になるにしたがって、割合が低くなっていることにも着目したい（図8・図9）。高学年、中学生になるにしたがって、各々の持つ課題がより深く細分化されていくとともに、追究すべき課題に対しても、検討したり吟味したりする力がついたからこそ、割合の低下という形に表れているのではないかと考えられる。

一方、「とても当てはまる」という回答に注目すると、小学校高学年、中学生になるにしたがって、割合が低くなっていることにも着目したい（図8・図9）。高学年、中学生になるにしたがって、各々の持つ課題がより深く細分化されていくとともに、追究すべき課題に対しても、検討したり吟味したりする力がついたからこそ、割合の低下という形に表れているのではないかと考えられる。

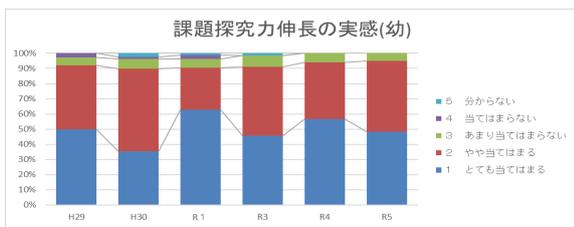


図6

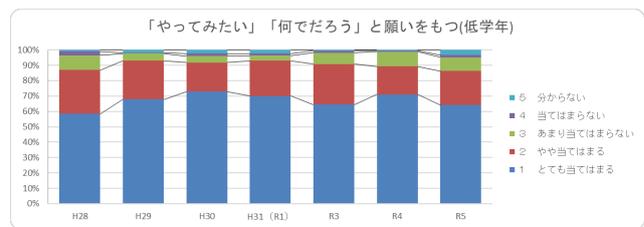


図7

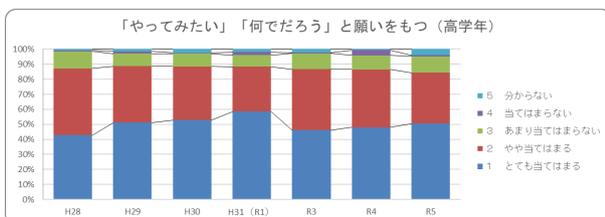


図8

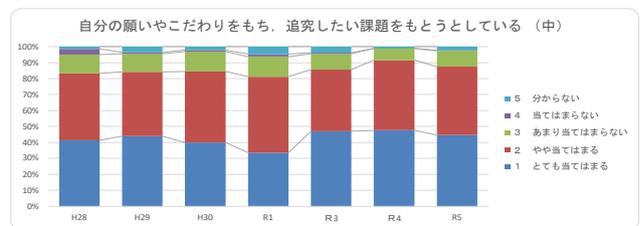


図9

「社会参画力」に関するアンケート項目について、幼稚園の保護者アンケートでは、「自己表現力」

「課題探究力」の項目に比べ、「社会参画力」の育ちの実感が低いことがわかる（図10）。対して小学校低学年、高学年の社会参画力に関する児童に向けたアンケートを見ると、友達との話し合いや、活動への興味関心の回答については、おおむね9割が肯定的な回答をしている（図11・図12）。一方で、地域との関わりに関しては、他に比べて肯定的な割合が低いこともわかる（図13・図14）。中学生の回答を見ると、仲間と活動する喜びの実感については、小学校同様に高い水準で推移しており、更に広がり、身の回りの地域の出来事や人々への関心についても、おおむね上昇傾向であることがわかる（図15・図16）。

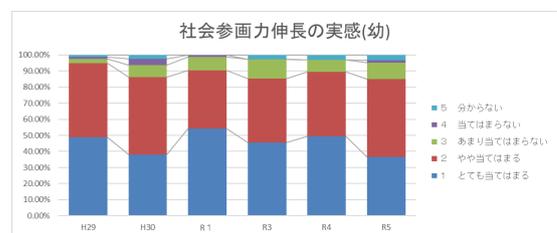


図10

このことから、幼稚園の遊びの中で、自分の世界から少しずつ友達との関わりを広げていった子供たちは、小学校では友達と協働することや、関り合う必要感が生まれ、中学校に進むにつれて、学校内や友達だけではなく、身の周りの地域の出来事や人々にまで関心が広がっている様子がわかる。「社会参画力」を、私たち教師が、子供たちに内在する『3つのよさ』の1つとして見ることで、教師の枠組みの中で友達や地域と無理に関わらずとも、友達や地域、様々な人々との関わりへの意欲や必要感が自然と高まり、自ら「社会参画力」を発揮していこうとすることにつながるのではないかと考えられる。

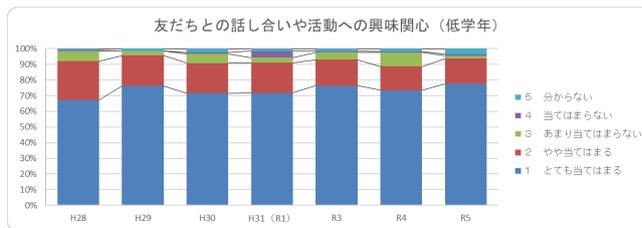


図 11

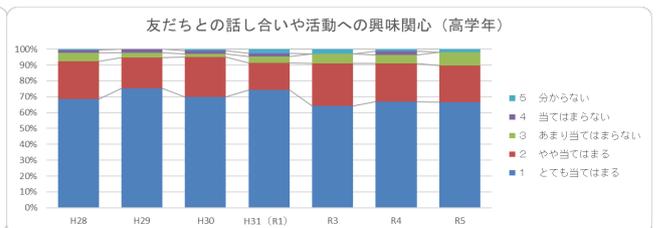


図 12

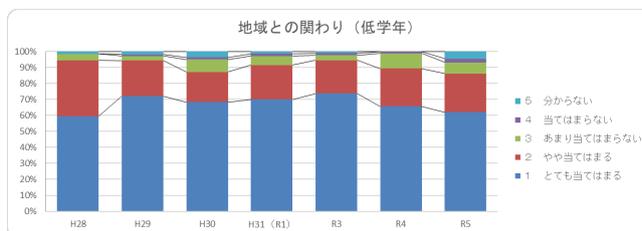


図 13

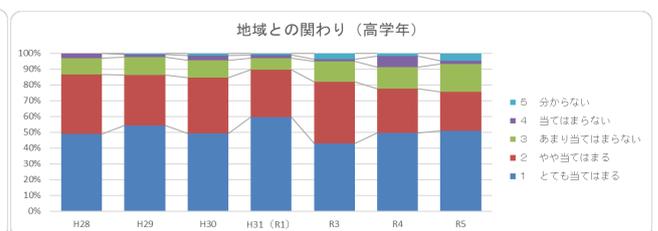


図 14

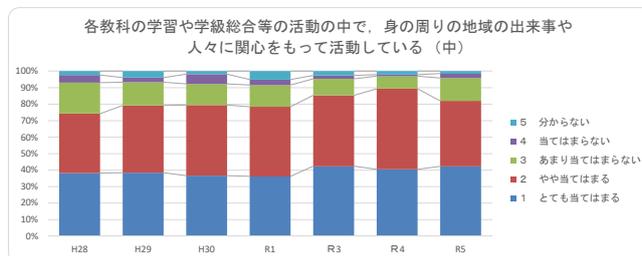


図 15

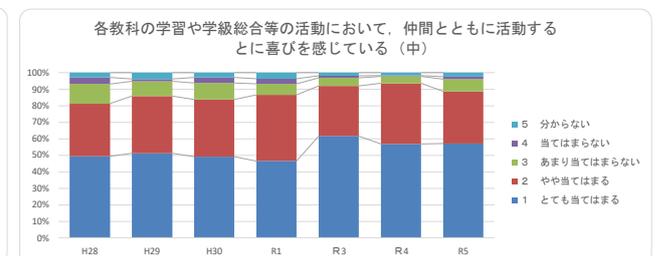


図 16

②教科「英語科」「技術科」導入による効果

本学校園の子供からは、ものづくりへの高い意欲や関心がうかがえる。高学年の児童のアンケート調査において「わたしは、技術の時間に、自分の作りたいものを考えたり、自分の作りたいものを製作したりするのが好きだ。」という項目に対して「とても当てはまる」「やや当てはまる」と肯定的に回答している児童が毎年約9割いる。

こうした子供の思いを支えるため、技術科を編成したことで、中学校の技術科への緩やかな接続が可能になっていると考えられる。

一方で、英語科においては、児童の肯定的な回答が約6割に留まっている。現状では担任教員ではなく、専科の教員が英語科を担っているため、子供との関わりが少なかったり時間が短かったりすることが要因の一つとして考えられる。『子供から』に徹した教育実践を充実させていくためには、担任教員と子供の様子を共有したり対話したりする時間の確保や充実が必要であることが考えられる。

③領域から教科へ接続するタイミングの妥当性

昨年度までの研究から、「ことば」「かがく」領域について、領域から教科への接続のタイミングは、小学校3年生になるところであることが示唆された。今年度、「くらし」「ひょうげん」領域についても、同様に3年生から教科へ接続することが適切であると示唆された。それは、前述の事例にあるように、3年生に近づくにつれて、子供の学び方は、教科のように細分化された、より専門的な見方・考え方を働かせながら目の前の事象を捉えていくことが見えてきたからである。

3 教職員への効果

小学校のある教師が、幼稚園の保育を参観し、研究会で「正直、小学校の子供たちの姿を見て、できないことややらないことが多くて気になっていた。しかし、今日、園児の姿を見て、色々できることがたくさんあることを知った。小学校の子供たちが『できない』のではなく、できなくさせているのは教師なのかもしれないと思った。」と語った。

本学校園に赴任し、子供たちに出会ったとき、「教師がやらせようとするをやらない」と感じる教職員もいた。しかし、各学校園の教職員で『3つのよさ』を視点として子供の姿を語り合ったり、校種を超えた参観をしたりすることで、自身の子供の見方、そして、自身の教育観を揺さぶられることとなった。

また、公開研究会後の教職員へのアンケートの中で、幼稚園職員からは、「子供たちの成長段階や環境の変化に合わせて、指導の内容や方法が変わっていくということ、未来の変化に応じた指導を要すると感じました」との記述があった。また、中学校職員からは、「子供を教科ごとで見るとはならず、中学校生活全体で見ること、また幼小中と学校に通う中で中学校という一部を担うという視点で考えることが大事であり、そのような視点で授業をしたいと変わった」との記述があった。

幼小中で連携を取りながら研究を進めていくということは、幼稚園の子供が遊びを通して多くのことを学び、小学校に入学してきていることに目を向けること、小学校を卒業し中学校に入学すると子供がどのように歩いていくかに思いを至らせるということ、更にどのような姿で、中学校を卒業していくのかという、その子の未来を想うことである。そして、教師一人一人がその意識をもって、目の前の子供たちと接することができるようになることなのであろう。

4 保護者への効果

アンケートの記述の中には「学校園の教育目標や取り組みは理解していて、子供の姿からもその成果は感じられる。その反面、実際にどのような授業が進められているのか、学校での取り組みの内容がわかりにくい印象はある。教育目標の理解が不十分な保護者もいるため、学校園の役割や目的など理解を深め浸透させていく取り組みも望む。」との声があった。

学校園の取組の発信については、保護者や地域に何をどのように伝えるのか、その中身の充実が求められる。今後更に丁寧な発信が必要であることを認識しなくてはならない。

一方で、本学校園に見られる『3つのよさ』のアンケート項目については、「自己表現力」「課題探究力」「社会参画力」のどの項目においても、高い水準で推移していることがわかり、学校園で願う子供の姿が、それぞれの家庭で実感され、認めていただけていると捉えられる。中でも、「課題探究力」の伸長の実感については、おおむね右肩上がりに肯定的な回答の割合が増加している。「学校で作成したダンボールの家が楽しかったようで、それを持ち帰って来てから何週間も経つが、今も増設中である。自分なりの課題があり完成させたい気持ちがあるようだ。学校は子供が夢中になる環境であると感じている。」という声もあった。学校での学びが、学校内に留まらず、家庭にも広がり、子供たちの『よさ』の伸びを感じていただけているのだろう。

5 実施上の問題点と今後の課題

(1) 再編成した教育課程の評価

本学校園で見出した『3つのよさ』を軸に子供の育ちを支えてきた結果、【遊び】【遊びの領域化】【領域の教科化】【教科等の総合化】の12年間の教育課程の評価・再編を行い、【遊びの領域化】を小学校1・2年生、【領域の教科化】は小学校3年生から6年生までが妥当だと判断した。再編したカリキュラムを実施することを通して、カリキュラムの妥当性を評価・再編し続けることが今後の課題である。

(2) 共通の視点である『3つのよさ』の更新

教職員へのアンケートで、「特別の教育課程の意義や目的の理解」は向上傾向にあるものの、約1割の教職員が「分からない」「当てはまらない」「あまり当てはまらない」という結果が得られた(図17)。一つの附属松本学校園となっていくために、本学校園の『3つのよさ』について、校園種を超えた教職員が、目の前の子供の姿から再考し続け、更新をし続けることで、より多くの教職員が、『子供から』に徹した実践を手掛かりに、子供に、そして、この先の時代に必要とされる資質・能力を志向していくことが重要であると考えられる。

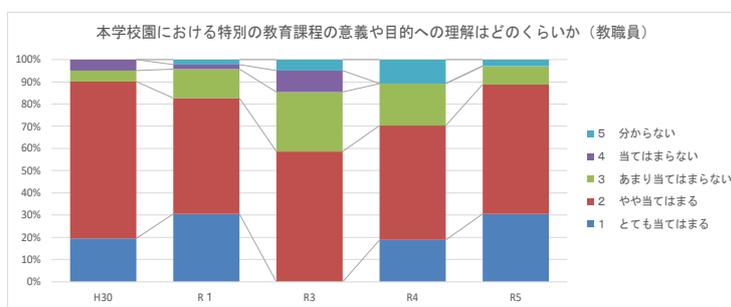


図 17

V おわりに ～研究開発の取組を通して、三校園から学校園へ～

私たちは、子供たちに内在する『3つのよさ』を支えることを共通の視点としながら、附属幼稚園、附属松本小学校、附属松本中学校という、校種を超えた3つの学校が、今回の指定を機に、「附属松本学校園」として幼小中一貫教育の研究を進めてきた。はじめのうちは、各学校の文化や考え方の違いから、互いの取り組みの理解に時間がかかることもあった。しかし、学校園を超えて子供たちの姿を見あったり、子供の姿から教育観を繰り返し語ったりすることを通して、お互いを理解して、「未来を拓く学校づくり」という大きな目標に向かって、共に歩んでいくことができたように思う。その中では、三校園で連携することとはどういうことなのか、何をどうしていけばよいのかなど、答えのない問いに対して、松本学校園の教職員が限りある時間の中で、語りの場をつくりながら研究に取り組んできた。その過程は、まさに試行錯誤の繰り返しであった。

子供たちが「たくましく心豊かな地球市民」として、社会で活躍できるように育ててほしいと願う私たちが互いに協働的に研究を行ってきたことは、私たち自身にとって、大変有意義な時間であったように思う。それは、本学校園で大切にしている子供の主体的な「探究」の営みと同じであった。子供たちが「探究」するように、私たち教師自身も「探究」し続けてきたのである。

実践研究を進めるのにあたって、「『子供から』に徹した実践が確かに子供の資質・能力を耕すことに通じる」ことに手ごたえを感じながら、『子供から』という理念のもと、子供たちのことを信じながら取り組んできた。さらに、一人の教師が自問自答する傍らには、協働して探究する同僚があり、これまでこの研究に関わってきた先生方があり、互いの探究がつながっていくという実感があった。目の前の子供の、「今」に目を向けるだけでなく、その子のこれまでの育ち、これからの未来にまで思いを馳せながら行ってきた授業実践は、私たちのこれからのもかけがえのない財産となっていくと思う。幼小中の職員の間にある、子供を、仲間である同僚の教職員を「信じる」気持ちと実践があったからだと思う。教師が、校種を越え時間を超えて、互いの『思いや願い、問い』に触れ、互いに「観」を揺さぶり合い、信頼に基づく厳しい探究を続けることができたからこそ、この研究は進められたのだと思う。

ある教諭が、「正直、小学校の子供たちの姿を見てできないことややらないことが多くて気になっていた。しかし、今日、園児の姿を見て、色々できることがたくさんあることを感じた。小学校の子供たちが『できない』のではなく、できなくさせているのは教師なのかもしれないと思った。」と語った。

私たちは、この学校園の教育的営みを通して、自分の、同僚のこういった教育観の変容を何度も目の当たりにしている。『子供から』に徹したり『子供のよさ』に目を向け支えたりするのに徹することは、私たちがもつ教育観を変容させ、子供を信じていくことにつながるのだと実感している。

V おわりに ～研究開発の取組を通して、三校園から学校園へ～

私たちは、子どもたちに内在する『3つのよさ』を共通の視点としながら、附属幼稚園、附属松本小学校、附属松本中学校という、校種を超えた3つの学校が、今回の指定を機に、「附属松本学校園」として幼小中一貫教育の研究を進めてきた。はじめのうちは、各学校の文化や考え方の違いから、互いの取り組みの理解に時間がかかることもあった。しかし、学校園を超えて子供たちの姿を見あったり、子どもの姿から教育観を繰り返し語ったりすることを通して、お互いを理解して、「未来を拓く学校づくり」という大きな目標に向かって、共に歩んでいくことができたように思う。その中では、三校園で連携することとはどういうことなのか、何をどうしていけばよいのかなど、答えのない問いに対して、松本学校園の教職員が限りある時間の中で、語りの場をつくりながら研究に取り組んできた。その過程は、まさに試行錯誤の繰り返しであった。

子供たちが「たくましく心豊かな地球市民」として、社会で活躍できるように育ててほしいと願い私たちが互いに協働的に研究を行ってきたことは、私たち自身にとって、大変有意義な時間であったように思う。それは、本学校園で大切にしている子供の主体的な「探究」の営みと同じであった。子供たちが「探究」するように、私たち教師自身も「探究」し続けてきたのである。

実践研究を進めるのにあたって、「『子供から』に徹した実践が確かに子供の資質・能力を耕すことに通じる」ことに手ごたえを感じながら、『子供から』という理念のもと、子供たちのことを信じながら取り組んできた。さらに、一人の教師が自問自答する傍らには、協働して探究する同僚があり、これまでこの研究に関わってきた先生方があり、互いの探究がつながっていくという実感があった。目の前の子供の、「今」に目を向けるだけでなく、その子のこれまでの育ち、これからの未来にまで思いを馳せながら行ってきた授業実践は、私たちのこれからのかけがえのない財産となっていくと思う。幼小中の職員の間にある、子供を、仲間である同僚の教職員を「信じる」気持ちと実践があったからだと思う。教師が、校種を越え時間を超えて、互いの『思いや願い、問い』に触れ、互いに「観」を揺さぶり合い、信頼に基づく厳しい探究を続けることができたからこそ、この研究は進められたのだと思う。

ある教諭が、「正直、小学校の子供たちの姿を見てできないことややらないことが多くて気になっていた。しかし、今日、園児の姿を見て、色々できることがたくさんあることを感じた。小学校の子供たちが『できない』のではなく、できなくさせているのは教師なのかもしれないと思った。」と語った。

私たちは、この学校園の教育的営みを通して、自分の、同僚のこういった教育観の変容を何度も目の当たりにしている。『子供から』に徹したり『子供のよさ』に目を向け支えたりするのに徹することは、私たちがもつ教育観を変容させ、子供を信じていくことにつながるのだと実感している。こうした積み重ねが三校園から一つの学校園へと変容させ、子どもたちの未来を拓く学校となっていくに他ならない。