

令和元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

未来社会を創造的に生きる「学びを自分でデザインする子」を育成する、個に基づく「じぶんdeラボ」と、教科・学年を超えた協働的探究の「みんなdeラボ」の双方で駆動する教育課程及び学習環境デザインの研究開発。

2 研究開発の概要

人と智能テクノロジーとの連携が進化した社会では、人の熟考、感性、コミュニケーションにおける資質・能力の高まりが求められる。これらの資質・能力は、より善い人生と社会を求めて自ら創造し省察する過程で高められる。これを包括的に「自分自身をデザインする」過程と呼ぶ。将来の初等教育の使命は、自分自身をデザインしていく資質・能力を備えた「学びを自分でデザインする子」の育成である。学びを自らデザインする子は、自ら探究課題を持つとともに、チームで課題を共有し、これに貢献して成長する。

本研究開発では、従来の教科知識の系統を基盤にした教育から、個別の探究「じぶんdeラボ」と、学年や教科の枠組みを超えた協働的探究「みんなdeラボ」の二つの時間を中核とした探究と創造の過程で知を高める教育に転換する。このために学習環境のデザインをし、指導内容、指導時間、指導方法とその評価を最適化し新たな教育課程のあり方を探り、その有効性を検証する。

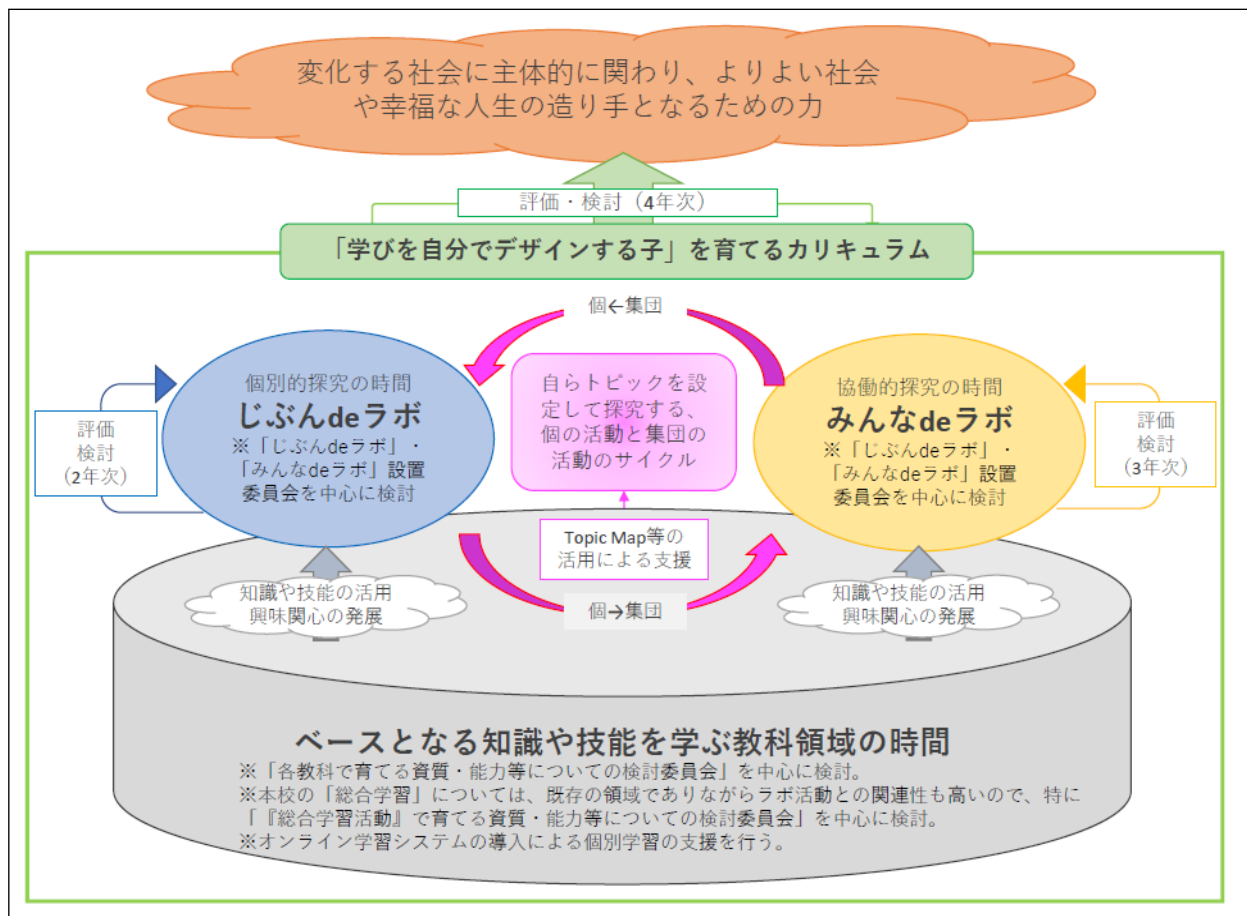


図1 研究の概要

3 研究開発の内容

(1) 研究仮説

本研究の仮説を「『学びを自分でデザインする子』は、個別の探究と、協働的探究の両方に没入するところから知識を広げていく教育によって養われる」と設定し、このための学習環境デザインをし、指導内容、指導時間、指導・評価方法を最適化し新たな教育課程のあり方を探り、その有効性を検証するものとする。

「学びを自分でデザインする子」は、自ら探究課題を持つとともに、チームで課題を共有し、これに貢献して成長するものと考えられる。その意味で本研究開発は、従来の教科知識の系統を基盤にした教育から、探究と創造の過程で垣根なき知を高める教育へのパラダイムシフトを図り、個別の探究「じぶん de ラボ」と、学年・教科の枠組みを超えた協働的探究「みんな de ラボ」の二つの時間を中核とした教育に転換することまでも視野にいれたものである。本研究による教育課程の計画、実施、評価とそれに伴う指導方法等の有用性と意義に関する検討は、資質・能力の育成が期待される次世代の学校の在り方や教育課程及び指導、評価、学習環境の在り方に対する重要な示唆を与え得るものと考ええる。

① 研究の背景

a) 現代社会の情勢と育成が期待される力から

大量生産大量消費の産業社会から、知識基盤社会におけるデジタル革命が進みつつあり、社会は標準化から、流動的自律的で多様なカスタム化へと大きく転換しつつある。さらに、AIをはじめとする知能的機械により、人間の知的活動も大きく拡張されようとしている。このような変化のなかで生きる人間には、主体的な創造性と豊かな感性が求められる¹。小学校学習指導要領（平成29年告示）においては、予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どのような力を培っていくのか、社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の造り手となる力を身に付けられるようにすることが重要であること（中央教育審議会答申；平成29年12月21日）、そして「生きる力」（平成8年、中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」）を改めて捉え直し、より具現化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を以下の通り三つの柱に整理している。「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」「理解していること・できることをどう使うか（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）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性」の涵養）」また、こうした資質・能力を子どもたちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し、各学校において教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことなどが求められた。このことは、各学校の教育目標とともに、育成する資質・能力のより具体的な姿を明らかにし、教育課程を編成していくことであると考えている。

b) 本校のこれまでの研究における成果と課題から

本校では、「子どもが人やもの、こととの豊かなかかわりを通して、自律性と共存性を高め、相互啓発的な生き方を追究していけるようにする」を学校教育目標とし、この目標を、子どもたちとともに共有できるよう、平易な言葉で表現し「思いゆたかに 考え深く とともに生きる子」として子どもたちが学校目標として大事にしている。長年、学習や生活を子ども中心に協働的に行わせることと、「子どもたちの願い」から発して学習や生活をデザインすることなどを大切にし、学校教育目標を具現化した学習観として「相互啓発的学習観」という概念を創出し、その実現を

¹ Reigeluth, C. M., Karnopp, J. R., “Reinventing Schools, It’s Time to Break the Mold”, Rowman & Littlefield Education, 2013.

目指してきた²。その中で、子どもたちの生活に根差した課題や素朴な疑問から授業を始めることや、ある子どもの「問い」を学級全体の「問い」としてつなげていきながら、子どもたちの文脈に沿って対話的に授業を展開していくなどといったことが、子どもの学ぶ意欲を喚起する上で重要であることを見出してきた。また、体育科のバレーボールの学習で「落とす・落とさない」のおもしろさを味わったり、社会科のごみ処理の問題点や将来のごみ処理の在り方について考えたりといったような、その教科の本質に関わる概念に迫っていくことで、さらに深く追究しようするようになっていく姿を見ることができた。教科の本質に迫る学習過程を通して、疑問をもったり、新しい課題を発見したり、個々が主体的にそれを解決しようとしたり、主体的に他者と協働して解決したりと学びに向かう意欲が加速していく子どもの姿があった。このように主体的に学ぶことのできる学習によって生きて働く知識、技能が身についていくと考えてきた。このように本校では、次期指導要領において大事にされている三つの柱に関わる資質・能力を育成する学習環境デザインについて考え、実践してきた。

しかし、この研究の過程で、このような授業を実現する上でつきまとう課題についても明らかになった。1つは、指導時間数の問題である。子どもの疑問や気づきを大事にしながら、対話的に授業を進めていったり、教科の本質となる概念を形成するために追究をしたりすると、指導時数が増える場合がある。教師が意図した計画があっても、子どもの学びへ向かう自信を育むために、個々の子どもの願いに寄り添い授業を展開する中で多く起こる課題であった。

また、子どもの願いに寄り添った授業を展開しても、新たな問い作り出したり、他者と対話的に学んだりしていくことがうまく成立しない場合が見られたことも課題の1つであった。例えば、社会科では、ごみ処理の将来像を描く中で、事実を踏まえず話し合うと机上の空論となり、議論がかみ合わず、いきいきと学ぶことのできる子と、そうでない子との違いが顕在化されていった。

2015～2017年度の3年間「『自分の学びに自信がもてる子ども』を育む学校の創造』を学校研究テーマとして校内研究に取り組んできた³。この研究においては、かかる課題を解決するために、各教科の重点単元を設定し、標準より長めに指導時数をかけることができるように単元配列を工夫した。また、重点単元において、その教科に関する知識を基に探究したり、話し合いをしたりすることができるように授業デザインを各教科で考え、実践研究を積み重ねてきた。そうすることで、単に知識をなぞるのではなく、その知識を使って調べたり、話し合ったりする姿が見られるようになっていった。また、体育のボールゲームの学習では、単元前半部分で戦術に関する基礎的・基本的な知識を学習したことで、それを共通の視点として振り返りをしたり、作戦を考えたりすることができるようになっていった。このように、単元後半になるにつれて、学習課題に向けての子どもたち相互の関わり合いが活性化される姿を見ることができた。さらに、「なぜ、どのように自分の考えが変わったのか」など自分の学びや歩み、経てきたプロセスを知る、いわゆるふりかえりの重要性が確認された。時間の確保や、学びの可視化や共有手法も含め、単元計画が各学級、教科で共有されている。

このように、本校のこれまでの研究課題について、授業デザインを工夫することによって解決される面を把握してきた。しかし、1つの授業、1つの単元を解決するだけでは限界があり、子ども一人一人の特性に適合して創造力を一層高めるには、教育課程そのもののパラダイム転換が必要だと考えた。

c) ビッグアイディア「自分自身をデザインする」

² 東京学芸大学附属世田谷小学校、「きく かたる かかわりあう子どもたち（学び続けるシリーズ2）」、東洋館出版社、2015。

³ 東京学芸大学附属世田谷小学校、『自分の学びに自信がもてる子ども（学び続けるシリーズ3）』、東洋館出版社、2018。

「『自分の学びに自信がもてる子ども』を育む学校の創造」の研究では、自分の学びや歩み、経てきたプロセスを知り、リフレクションすることと同時に、それらを基に以後の授業や生活でどのような学びをしたいのかという展望を描くことの重要性が見いだされ、共有することができた。

この、「自分の学びへの自信がもてる子ども」という理念は、本校の学校教育目標に迫るコンセプトであった。しかし、ここで再び、現代社会の情勢に目を向けてみたい。テクノロジーの革新に伴い、計算機に全て判断させる深層学習が普及し、常識とされてきたことの基盤が流動化している。労働や生活のあり方や価値観を変革するのは人間の知である。知的機械により情報は自動処理され、それを活用しつつ人間は自らの知力を高めていけるはずである。教育においては、あらためて人間の熟考、感性、コミュニケーションの資質・能力の可能性を追求し、よりよい社会や生き方を模索する価値観や人間性における進化を模索していかなければならない。共に生きる他者と協働する能力や資質、深く考え課題を生成し、その解決に向かう意欲と問題解決能力、自分の歩み、経てきたプロセスを知り、「今の自分」に自信をもって生きる、高められた「意識」が求められるのではないだろうか。このように考えると、本校の従来の学校研究のコンセプトと、現代的な教育課題との接点を見出すことができる。

我々は、これまでの研究成果を土台としつつ、よりよい社会や生き方を自ら模索していこうとする価値観や人間性、共に生きる他者と協働する能力や資質、深く考え課題を生成し解決に向かう力や意欲といった重要な資質・能力を、多様で持続的な学びの能力の根幹と考え、この育成を教育の核とせねばならないと考える。これらを包括する「自分自身をデザインする」という概念をビックアイディアとし、小学校段階では、「学びを自分でデザインする」ことを目指す子ども像と考える。

② 研究仮説と研究の目的

「学びを自分でデザインする子」を育成するためには、多種の知識領域における固有の問題や、問題解決の方法を学ぶという従来型の教科学習の在り方では十分でない。自らの課題を分析し、諸領域の解決方法を活用したり、それらを組み合わせた新しい解決方法を再構築したり、全く新しい発想をその新しさを認識しつつ適用したりといったデザインが必要である。さらには、課題の分析と統合の過程で必要な知識を探索的に学んだり、セレンディピティに出会ったりすることも求められるであろう。ここでは、従来の教科知識の範囲を超え、子どもは知的好奇心に導かれて知の海を横断しなければならない。この航海を重ねることが、学びを自分でデザインしようとする最も根源的な衝動を形成することになるはずである。

そのためには、教科や学年の垣根を越えて、探究的な問いに対して協働的に学び合いながら統合された知力を養うこと、さらにその上で生じる新たな問題に立ち向かう力を育む必要があると考えられる。教師は伴走者として彼らを支えていながら、「追究への意欲」を保障し、自分のために学ぶ力や意欲を引き出していく教育システムと学習環境を構築することが本研究の目的である。そこで、本研究では個人の探究に没頭する「じぶん de ラボ」と教科・学年の垣根を越えた「みんな de ラボ」という2つの時間を新設する。また、その駆動と学びの促進を促すための主な手段として、「オンライン学習システムによる個別学習支援とオンライン学習での個別カリキュラムを学級での集合学習に融合させるブレンディッド・ラーニング」⁴の拡充、子どもの学びの文脈や意味に着目した見取り、「チーム学校」体制の構築という3つを構想している。以下に、その目的に迫るための手段の概略や意図、具体的な例などの構想を述べる。

⁴ マイケル・B・ホーン、ヘザー・ステイカー、2017、『ブレンディッド・ラーニングの衝撃「個別カリキュラム×生徒主導×達成度基準」を実現したアメリカの教育革命』、小松健司訳、教育開発研究所発行

a) 「じぶん de ラボ」

個別の課題に取り組む「じぶん de ラボ」は、本校で低学年に重視している、じっくりと自分のやりたいことに取り組む「じぶんのじかん」を起源とする。これを理科、図画工作で個別に取り組んできた「卒業研究」「卒業制作」の活動を含め、一人一人の子どもが自己の学びに向き合い、探究活動ができる時間に再編したい。「じぶん de ラボ」により、特別活動や各教科等で仲間とともに協働的に学んだことを生かし、子どもたち一人一人がそれぞれのよさや興味関心を最大限発揮した探究活動を作り、自分の学びをデザインすることが期待される。

そのために、まずは低学年においては現行の「じぶんのじかん」に相当する時間としてのこの時間を位置づける。自分が「やりたい」「不思議だな」と思える事象を見つけることを大事にしつつ、それに没頭したり、浸ったりする時間を十分に確保する。また、それらの成果や進捗状況を相互に交流する中で、新たな発想が生まれたり、「やりたいこと」が増えたりといった深まりや展開が期待できるだろう。

中学年においては、各教科等の学習の内容からさらに発展させたいこと、深めたいことを見つけ、それを追究する時間としたい。いわゆる教科書の内容にとどまらない知識に自らアクセスしていく動力を育むとともに、学校図書館や情報教育での学習、また、この後概説する「オンライン学習システム」を積極的に活用しながら、「情報活用能力」育成の重点期としても位置付ける。

5年生では、個人の探究したいことやそのプロセスを認め、大切にしながらも、筋道を立てた論理的な思考・表現や、「問いに迫るための課題の発見・解決方法の吟味」など、卒業研究を行うにあたって必要となる資質・能力の育成を視野に入れ、彼らの取り組みを支えていく。そして第6学年では「学びを自分でデザインする子」の集大成としての学びのまとめとして「卒業研究」に取り組む。

さて、この「じぶん de ラボ」の時間においては、「与えられたもの」を学ぶのではなく、主体的な探究や知識構築の場になるようにすることが望まれる。そのために、自分の学びのプロセスや現状を可視化し、振り返ることのできるような自己評価法の採用を行い、自分の学びを自ら調整したり、さらに発展させるために必要な情報やリソースについて考えたり、現状の課題を把握したりすることができるようにしていく。このような一般に「自己調整学習」と呼ばれるような学び方の学習を「じぶん de ラボ」にて重点的に、継続的に行うことは、6年時に行う卒業研究はもちろん。教室で行われる教科学習や「みんな de ラボ」にも生かされていくであろうし、社会に出てからも必要とされる力の一つであろうと思われる。

b) 「みんな de ラボ」

学年や教科を超えた「みんな de ラボ」では、異なる学年で学びと創造の集団を形成し、自分たちで設定したテーマに向かって追究を深めることにより協働的に課題解決する力を高めることをねらいとする。テーマとしては科学技術の発展や価値観の多様化する実社会の課題に接続していくものを想定する。複数学年で学ぶことによりテーマに対する子どもの認知や、発達段階による価値観のずれが生じるがゆえに、学びに厚みが生じることを期待する。また、高学年子どもはそれまでの学習経験を生かした研究計画立案や課題の発見、解決の取り組み、中学年子どもは、はじめは高学年子どもの考え方やふるまいをモデルにしたり、「見て学ぶ」ことをしたりしつつ、次第に研究に中心として活動していくことができるようになっていく「正統的周辺参加」にも似たようなふるまいの変容を期待する。

教師の指示や方針に従うのではなく、自ら探究課題を設定し、課題を生成したり解決方法を見出したりするには、教科学習で育まれる固有のものの見方が活用されることが望まれるだろう。また、異学年・教科を超えて相互作用的に学び合うことでそれらの意義や価値が自覚化されたり、実際に知識を活用することで深い理解へと繋がったりすることが期待できよう。さらに、中学年子どもに関しては、高学年の学習内容に興味関心を抱くこと、高学年子どもに関してはまさに teaching others に類する学びの機会が増加することも想定される。このように、複数学年で学ぶことによりテーマに対する子どもの認知や、発達段階による価値観のずれが生じるがゆえに、学びに厚みが生じることも視野に入れている。

「みんなde ラボ」の実施にあたっては、既存の教科の枠組みを超えていく子どもたちの学びを観察しつつ、複数の教員により指導事項や支援の在り方を検討し、子どもたちが資質・能力を発揮できる学習環境デザインに注力する。またその際、教師の専門性が発揮されるような人員配置を行うとともに、活動の現在地と見通し、成果と課題が生成できるように、教師と子どもたちによるリフレクションの時間やその方法の吟味を行う必要があるだろう。このことについては、c)にて概説する「オンライン学習システムを用いた支援と評価」が、その補完的な機能を果たすことになる。

c) オンライン学習システムを用いた支援と評価

上記に掲げた2つの時間における主体的で能動的な探究を一層するためには、教科で学習する基礎的・基本的な知識の習得が欠かせない。なぜならば、知識をベースに思考したり協働したりすることで、その知識はより確かな理解として定着と考えられるし、それは新たな知への重要な足場かけ、認知モデルとなりえるからである。そこで、各教科における教科内容（知識、技能）の内容の精選と本校で長年行なっている関連・統合によるカリキュラム・マネジメントに加え、オンライン学習システムによる個別学習支援とオンライン学習での個別カリキュラムを学級での集合学習に融合させるブレンディド・ラーニングをツールとして導入する。本ツール導入による、以下4点についてのポジティブな成果・可能性を想定している。

1点目として、知への主体的で能動的なアクセスを促進するシームレスな学習環境を構築することが可能となることである。本ツールにおいて、各教科における基礎的・基本的な知識を問う問題や学ぶ意欲を掻き立てるような発展的な問題・情報をオンライン学習システム上に用意しておき、子どもがログインすることで、それらにアクセスすることができるようにしておく。そうすることで、デバイスさえあればいつでもどこでも学習に取り組むことができるようになり、このシステムによって、必要となる知識を事前に獲得した上で、たとえば教室の課題解決やPBLに向かうことができたり、授業で学習した知識の確実な習得のための復習に役立てたりすることが期待できるだろう。

2点目は、「じぶんde ラボ」「みんなde ラボ」などにおける探究の過程で、新たな知識や情報が必要となったとき、子どもが自ら知にアクセスすることができるプラットフォームにもなりえることである。本ツールは、「じぶんde ラボ」の時間で子どもが得たい情報がある場合、すぐにその情報にアクセスしたり、その情報に関連する事柄について探索したりすることを可能にする。また、例えば「みんなde ラボ」の時間において、解決すべき課題が生成されたときには、放課後の家庭学習において本ツールを用いて調べたり取り組んだりすることができるし、それらを次の「みんなde ラボ」の時間に持ち寄ったり、伝えあったりすることにより、各子どもが得た知識を他者や対象との相互作用によってつなぎ合わせながら、課題解決を自ら促進させる子どもの姿を期待することができる。このように本ツールは、「みんなde ラボ」が目指す異学年・教科領域を超えた協働的な学び合いや、「じぶんde ラボ」での自ら興味関心に基づく主体的で能動的な探究活動を補完する重要な機能を果たす。それは逆説的に言えば、各教科等の学習で培われた、生きて働く知識、技能の活用とたしかな理解を促進するものでもあるといえ、「教科学習」

「じぶんde ラボ」「みんなde ラボ」の3つの学びの場それぞれを相互作用的につなぐ重要なプラットフォームたりえるものである。その際、必要な情報を見つけた後に、「トピック・マップ」と呼ばれるシステムを本ツールに導入することで、あるトピックを見たときに、そのトピックの位置付けや役割の認識を促すとともに、新たな気づき、興味関心、アイディアを誘発したり、探究の手がかりを発見したりしやすくすることも構想している。

3点目は、本ツールが自分の学びのプロセスや興味、取り組みや変容をシームレスに、オートマティックに可視化することを可能にする点である。これらは、メタ認知的思考を一層促進するものであり、例えば「これまで自分はどういうことに取り組んできて、どのような成果があり、今後取り組むべき課題は何が残されているのか」といったような、「問いに対する課題の発見・生成と解決への見通し」を子どもたち自身が描くことを一層促進するだろう。このことは「学びを自分でデザインする」ことを目指すときに欠かすことのできない資質・能力であると思われるが、本ツールはその育成をしやすくする。

4点目として、子どもの支援の可能性を広げることができる点である。「じぶん de ラボ」「みんな de ラボ」のような、子どもの興味や関心、学ぶ動力を大切に学習を展開する場合、既存の教科や所謂教科書内容の枠組みを超えた情報が必要となる場合が想定される。また、彼らの探究が深まれば深まるほど、その対象それ自体も一層専門的・科学的・文化的なものとなることが考えられ、それはこれまで学校教育で対象としてきたことや、教師の知りうる情報や対象の範疇を越えたものになることも考えられる。本研究では、そのような学びの様態を肯定的なものとして、むしろそのような姿を目指しているという立場にあるが、一方でそのためには、多種多様な情報リソースが必要になることが予想される。その意味で本ツールは、子どもの学びを支えるものであると同時に、教員による子どもの支援を一層しやすくするとともに、学校や教員が、多種多様な学びの可能性や子どもの願いに答えることを可能にする。

d) 評価方法の検討

「じぶん de ラボ」・「みんな de ラボ」の2つの時間において、子どもを支える教師側は、一人一人のよさや興味関心、学びの過程をより的確に捉える評価方法を模索する必要がある。なぜならば、これらの時間は「解」をもつ問題について取り組んだプロセスを評価するような従来の授業とは一線を画したものだからである。評価は「評定」に代表されるようなグレーディングや到達度評価では十分でなく、「子どもが何に取り組もうとしているのか」「子どもがどのような情報を求めているのか」「子どもがこれからどのように学びを展開していこうとしているのか」といったような、個々の子どもの「文脈」や見出している「意味」に着目した丁寧な「見取り」が一層価値をもつことになる。このことは、「子どもとともにつくる授業」という理念を永年重視している本校にとって、より明確に子どもの姿や資質・能力に根ざしたカリキュラムの修正に向けての指針になるであろう。

e) 「チーム学校」

「学びを自分でデザインする子」を育成するための学習環境デザインの一貫として、外部指導者の導入、心と体の健康の維持増進のための機能が必要である。なぜならば、これからの時代に生きる子どもたちの社会は当然のことながら、学校の持つリソースの範囲内に収まるものではなく、多種多様な人材や情報、事柄に触れ、セレンディピティを起こす有意な機会を可能な限り提供することが求められるからである。このことは、「チーム学校」の理念とも共通する部分があるだろう。ゲストティーチャーや体験学習、地域人材の活用や交流などを積極的に導入する。また「みんな de ラボ」においては、子どもの興味関心や設定した課題、プロジェクトの概要如何では、学習のフィールドとして地域やその施設、自然環境などが設定されることが想像できる。そういった場合にも対応できるように、地域や家庭、外的リソースと本校が一体となって「チーム学校」を組織していく。

II 研究開発の経緯

1年次は「学びを自分でデザインする子」を育むための教科学習の最適化を研究の中核とし、2年次に新設する「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の時間を含む「学びを自分でデザインする子」を育成する教育課程を構想した。その際、教育課程の研究開発を学校の教職員全員で取り組むために研究組織として「教育課程検討委員会」「『じぶん de ラボ』、『みんな de ラボ』設置委員会」「学習環境デザイン検討委員会」「評価検討委員会」の4つの委員会を設置することを構想している。研究部全員が委員会に所属しそれぞれの力を発揮して、教育課程及び学習環境デザインに積極的に関わることができるようにしたいためである。今年度はその委員会の前段階となる4つのワーキンググループ（以下WG）を発足した。WGでは「教科学習の最適化」「自分で学びをデザインする子の育成を支える評価する枠組み」「『じぶん de ラボ』の試行とあり方」「外部リソースの拡充と学習環境デザイン」についての議論を進めた。

月	校内研究会	運営指導委員会・研究部・各WG・教育視察など
4	4月25日(木) 研究全体会 【日時】14:00-17:00 【場所】会議室 【内容】 (1) 14:00-15:00 研究部より ○今年度の研究について ○校内研究組織案 ○教育研究視察に向けて ○研究環境のデザイン (2) 15:00-15:30 質疑 (3) 15:30-16:45 指導助言・講演 ○上智大学教授 上野正道先生 ○東京大学教授 藤江康彦先生	4月5日(金) 研究部会 今年度の研究について 研究部の組織・年間計画について 4月15日(月) 研究部会 ・4月25日校内研究全体会について ・各担当より 4月18日(木) モンゴルより教育視察 27名 4月23日(火) 研究部会 校内研究会の準備
5	5月29日(水) 研究全体会 【日時】14:00-17:00 【場所】会議室・各教室 【内容】 (1) 14:00-14:30 今年度の研究について 研究通信1 (2) 14:30-15:30 ワーキンググループ別会議 (3) 15:30-15:45 各WG報告・シェア (4) 15:45-16:45 指導・助言 ○東京大学教授 藤江康彦先生 ○東京大学教授 恒吉僚子先生 5月30日(木) 聖心女子大学教授 益川如弘先生 校内授業参観及び講話	5月14日(火) 第1回 運営指導委員会 17:30-19:30 5月28日(火) 研究部会
6	6月19日(水) 14:00-17:00 研究全体会 【内容】 (1) 14:00-14:30 研究部より 研究通信2 (2) 14:30- ワーキンググループ別会議 ※終わり次第コメントカード記入・解散 「WGがスタートしている今、考えていることや今後の展望」 6月20日(木) 15:00-17:00 上智大学教授 上野正道先生講演 「学びとは・学校とは～カリキュラム論：デューイの教育哲学を視点に～」	6月6日(木) 研究部会・ラボWG会議 6月13日(木) 研究部会 6月25日(火) 保護者向け教養講座 校長 松浦 執 講演 「ぼおって生きていたい親に子は何を期待しているのか」 研究開発学校と本校のテーマの説明 6月25日(火)・26日(水) 第6学年「6-2 自由選択学習」授業者 宮田浩行教諭 「じぶん de ラボ」の時間の試行実践及び参観 ()
7		7月3日(水), 4日(木), 5日(金) 保護者会にて研究開発課題について保護者へ説明 7月4日(木), 5日(金), 9日(火) 第6学年「6-2 自由選択学習」授業者 宮田浩行教諭

		「じぶん de ラボ」の時間の試行実践及び参観 7月2日(火)・8日(月)・12日(金)・18日(木) 評価WG 読書会 7月18日(木) ラボWG 会議 7月22日(月) リソースWG 会議
8	8月26日(月) 夏季集中研修1 各WGの活動の共有 【内容】 (1) 8:45-10:45 東京大学教授 恒吉僚子先生 「質的研究ワークショップ」 (2) 11:00-12:00 ラボWGの報告 (3) 13:00-14:30 評価WGの報告 (4) 14:30-16:30 学級経営案の交流(生活実践部) 8月27日(火) 夏季集中研修2 【内容】 (1) 9:00-12:00 聖心女子大学 益川如如先生 講演とジクソー法WS (2) 13:00-14:00 各教科のカリキュラム提案 (教科WG) (3) 14:00-16:00 各教科部授業づくり 夏季集中研の提案内容やワークショップをもとに、各教科1 単元、もしくは1時間の授業づくりを行う (4) 16:00-16:50 全体講評 東京大学教授 藤江康彦先生	8月2日(金) ラボWG 会議 8月5日(月) 評価WG 会議 8月16日(金) 教科WG 会議 8月23日(金) 教科WG 会議 8月27日(火) 第2回 運営指導委員会 17:00-19:00
9	9月18日(水) 13:30- 【内容】 研究部から&教科部会 (1) 13:30-13:45 研究部より 研究通信3 教科WGより (2) 13:50-16:15 ・各教科で育てる「学びを自分でデザインする子」 ・教科提案・カリキュラムの見直し ・1月の公開研に向けて ※校内研究授業を担当する教科部+研究部は講師の先生方と 共に事前研 ① 13:50-14:35 国語部 ② 14:40-15:25 算数部 ③ 15:30-16:15 理科部 指導助言 東京大学 藤江康彦先生	9月3日(火) ラボWG 会議 9月5日(木) 19日(木) 26日(木) 第4学年「4-1de ラボ1」 授業者 西川義浩教諭 「じぶん de ラボ」の時間の試行実践及び参観 9月10日(火) 外部リソースWG 会議

	聖心女子大学 益川如弘先生	
10	10月17日(木) 理科授業実践事前研究会 【内容】前時の授業の参観と協議 指導・助言 聖心女子大学教授 益川如弘先生 10月24日(木) 学びを自分でデザインする子を育成する教科学習領域とは 授業研究会① 理科 【講師】東京大学教授 藤江康彦先生 【授業内容】 第4学年 理科「わたしたちの生活とエネルギー」 授業者 梅田 翼 教諭 【内容】 (1) 13:40-13:50 理科部よりブリーフィング (2) 13:50-14:34 授業@第二理科室 (3) 15:50-15:45 グループ協議:WGに分かれて (4) 15:45-16:30 全体協議会 (5) 16:30-16:50 指導・講評 東京大学教授 藤江 康彦先生	10月10日(木) 17日(木) 18日(木) 30日(木) 第4学年「4-1de ラボ1」授業者 西川義浩教諭 「じぶん de ラボ」の時間の試行実践及び参観 10月16日(水) ラボWG会議 10月23日(水) 北海道滝川市行政視察 11名 10月29日(木) 大阪府大東市教育委員視察研修5名 評価WG会議 外部リソースWG会議 10月31日(木) ラボWG会議
11	11月20日(水) 算数授業実践事前研究会 【内容】前時の授業の参観と協議 11月21日(木) 学びを自分でデザインする子を育成する教科学習領域とは 授業研究会②算数 【講師】帝京大学教授 清水静海先生 東京大学教授 藤江康彦先生 聖心女子大学教授 益川如弘先生 【授業内容】 第4学年 算数「2ケタでわるわり算」 授業者 栗田 辰一朗 教諭 【内容】 (1) 13:30-14:10 理科部ふりかえり 研究推進より 算数部ブリーフィング (2) 14:15-15:00 授業@4-2 (3) 15:15-15:45 校内シンポジウム 授業者×各WGの代表	11月3日(日) 先進校への視察① 福田 淳祐 教諭 複式学級における学習活動についての知見を得るため、和歌山大学教育学部附属小学校研究発表会への参加 11月5日(火) 東京大学教育学部3,4年生・藤江康彦先生による授業観察(1-3時間目) 11月8日(金) 岐阜県羽島群中学校教職員の視察研修2名 11月12日(火) モンゴルからの教育視察 17名 11月19日(火) 20日(水) 21日(木) 22日(金) 25日(月) 26日(火) 第3学年「シンクロマット」授業者 面川怜花教諭 評価WGによる「みんな de ラボ」の時間を見据えた子どもの活動を評価する方法の研究の対象実践 11月21日(木) 評価WG会議 11月22日(金) 評価WG会議 外部リソースWG会議 先進校への視察② 大島 静江 教諭 栗田 辰一朗教諭 鴻巣 敬教諭

	(4) 15:45-16:30 全体協議会 (5) 16:30-16:50 指導・講評 帝京大学教授 清水静海先生 (6) 16:50- 振り返り コメントカードの記入	研究開発学校である福井教育大学教育学部附属小学校の研究発表会に参加 11月25日(月) 外部リソースWG会議 11月29日(金) ラボWG会議 11月30日(土) 先進校への視察 ③ 永山 香織 教諭 研究開発学校である広島大学附属三原幼稚園・小学校・中学校の研究発表会に参加								
12	12月12日(水) 学びを自分でデザインする子を育成する教科学習領域とは 授業研究会③国語 第4学年 国語 「ごんぎつね」 授業者 西川 義浩 教諭 【講師】 東京大学教授 藤江康彦先生 上智大学教授 上野正道先生 聖心女子大学教授 益川弘如先生 【内容】 (1) 13:50-14:35 授業@4-1 <table border="1"><tr><td>A 久保 栗田 名測 庄司</td><td>B 武田 大櫃 角田</td></tr><tr><td>C 面川 鴻巣 永山</td><td>D 森尻 大澤 梅田</td></tr><tr><td>E 早川 宮田 沼田</td><td>F 斎藤 堀井 木村</td></tr><tr><td>G 福田 佐藤 越後</td><td>H 朝蔭 大島 今</td></tr></table> グループごとに各班に張り付いて記録・分析 (2) 14:50-15:10 グループワーク (3) 15:15-16:45 全体協議会Ⅰ (4) 16:45-17:00 授業者から 運営指導委員の先生方から (5) コメントカード記入 (6) -19:00 全体協議会Ⅱ 12月16日(月) 研究通信4 学びを自分でデザインする子を育成する教育課程をつくるには -12/14拡大校内運営指導委員会での議論、12/3教員会、ラボWGと研究部と議論した内容の共有- 12月25日(金) 校内研 先進校での取り組みについて 映画「Most likely to succeed(これからの学校の役割)」	A 久保 栗田 名測 庄司	B 武田 大櫃 角田	C 面川 鴻巣 永山	D 森尻 大澤 梅田	E 早川 宮田 沼田	F 斎藤 堀井 木村	G 福田 佐藤 越後	H 朝蔭 大島 今	12月3日(火) ラボWG会議 12月3日(火) 5日(木) 6日(金) 12日(木) 16日(月) 17日(火) 18日(水) 19日(木) 20日(金) 24日(火) 第3学年「シンクロマット」授業者 面川 怜花 教諭 評価WGによる「みんなde ラボ」の時間を見据えた子どもの活動を評価する方法の研究の対象実践 12月4日(水) 5日(木) 18日(水) 23日(月) 第3学年「もっと○○」授業者 鴻巣 敬 教諭 「じぶんde ラボ」の時間の試行実践及び参観 12月14日(土) 拡大運営委員 12月16日(月) 中華人民共和国上海市より教育視察5名 12月16日(月) 17日(火) モンゴルより教育視察3名 12月23日(月) ラボWG会議 12月23日(月) 24日(火) 第4学年「4-1de ラボ2」授業者 西川 義浩 教諭 「じぶんde ラボ」の時間の試行実践及び参観
A 久保 栗田 名測 庄司	B 武田 大櫃 角田									
C 面川 鴻巣 永山	D 森尻 大澤 梅田									
E 早川 宮田 沼田	F 斎藤 堀井 木村									
G 福田 佐藤 越後	H 朝蔭 大島 今									
1	1月16日(木) 教員会 研究通信5 学校評価で議論すべきこと、進め方	1月9日(木) 13日(木) 21日(火) 23日(木) 第4学年「4-1de ラボ2」授業者 西川義浩教諭								

	1月31日(金) 公開授業研究会 『藤棚 初等教育教育を考える 第49号』発行	「じぶん de ラボ」の時間の試行実践及び参観
2	2月3日(月) 校内研究会 研究通信6 2月12日(水) 14:00-17:00 校内研究会の振り返り 研究推進より 「各教科が考える「学びを自分でデザインする」姿から得られた知見」 来年度へ向けて 2月13日(木) 学校評価② 来年度へ向けて 2月18日(火) 学校評価③ 来年度へ向けて 2月28日(火) 校内研究会 (中止)	2月4日(火) 先進校への視察④ 北九州子どもの村学園への視察 大澤 俊介 教諭 木村 翔太 教諭 異学年集団でプロジェクトベースの学びを実現している学校への視察。学びの実際と学校運営について考える。 2月5日(水) ラボWG会議 2月6日(木) 13日(木) 20日(木) 27日(木) 第4学年「4-1de ラボ2」授業者 西川義浩教諭 「じぶん de ラボ」の時間の試行実践及び参観 2月6日(木) 兵庫教育大学附属小学校より教育視察 3名 評価WG会議 先進校への視察 ⑤ 今 里衣 教諭 探究活動と自己評価についての研究について考えるため新潟大学教育学部附属新潟小学校の研究発表会に参加 2月8日(土) 先進校への視察 ⑥ 資質・能力ベースの学習について福岡教育大学附属久留米小学校へ視察の研究発表会に参加。 2月17日(月) 評価WG会議 2月18日(火) 評価WG会議 2月21日(土) 先進校への視察 ⑦ 西川義浩 教諭 早川光洋 教諭 教科学習のあり方を考えるため、研究開発学校である福岡教育大学福岡小学校の研究発表会に参加予定であった。中止のため、資料収集のみ。 2月28日(金) 第3回運営指導委員会 (コロナウイルス拡散防止対策による休校対応のため中止)
3	3月3日(火) 校内研究会 10:00-11:30 教務部より 来年度の時間割および生活時程について 3月9日(月) 校内研究会 10:00-12:00 外部リソースWG提案 学習環境デザインについて 3月13日(金) 校内研究会 10:00-14:00 研究のまとめ① 各教科提案及びカリキュラム案の検討 3月23日(月) 研究のまとめ② 評価WGより ラボにおける評価を見据えて 「3-2シンクロマット」の事例をもとに	3月12日(木) 評価WG会議 3月17日(火) 評価WG会議 3月20日(金) 評価WG会議

Ⅲ 研究開発の内容

1. 「デザイン」の意味とその働き

19世紀半ばのイギリスの産業革命に警笛を鳴らすために、生活環境を激変させる産業のメカニズムの中に潜む鈍感さや不成熟に対する美的な感受性の反発から出てきた思想が「デザイン」という考え方であった。150年ほど遣われている言葉であるが時代の変換とともにその意味も変容しているところは、学校システムにもつながる⁵部分があり、興味深い。4月の校内研究会では武田渉教諭から「デザイン」という言葉について共有すべきであるという意見があった。芸術の分野で色々な意味を含んでいる「デザイン」という言葉は、平成27年～29年の本校の研究「『自分の学びに自信がもてる子ども』を育む学習環境デザイン」の研究の過程では、「自信」とは何かを議論し「自分の学びに自信がもてる子ども」を定義することとなった経緯がある。「自信」とは何か「自分の学びに自信がもてる子ども」とはどのような子どもかという議論を経たことで、教員の中にイメージが共有化していった経験がある。それと同様に「デザイン」についても議論していきたいという意見であった。研究推進を担当する久保教諭もビックアイディアである「自分自身をデザインする」から出てきた「学びを自分でデザインする子ども」については互いにイメージを出し合うことで生成していきたいと議論を進め、以下のような意見が出た。

齊藤豊教諭：4月の子どもたちへ向けての生活実践活動のスライドで「デザイン」という言葉を使った理由について「自分たちでつくるのは、ただ作るのではなく、目的をもって実現していくことを伝えたかった。」

名瀬浩司教諭：ゴールがあってそこへ向かうための引き出しが必要なのではないか。

武田渉教諭：1回学び終わった後に、次を見いだすことがデザインなのではないか。

宮田浩行教諭：デザインのしどころが多いほどよい。その過程でデザインができてくる。

木村翔太教諭：「デザインとは何か」と「何をデザインするのか」は違う。

武田渉教諭：学んだことと他の教科との学びとがシナプス⁶のようにつながっていくことをねらっているのだろう

松浦執校長：シンプルに「設計する」と考えている。自分の希望があり、誰のために役立っていくことがあり、そういう行き当たりばったりだったことが、自分で構築していく世界になっていく。

恒吉僚子先生（東京大学教授・運営指導委員）：学びをどうデザインして行くかというのは、「何に向かって」というビジョンがある。そのビジョンが共有できると、これにはこのスキルが必要ですよというのが見えてくるのではないか。

原(2003)⁷は「デザインは単につくり出す技術ではなく、耳を澄まし目を凝らして、生活の中から新しい問いを発見する過程がデザインである」と説明している。また、デザインの本質や魅力をアートと比較し、アートは「個人が社会に向き合う個人的な意思表示であって、その発生の根源はとても個人的なもの」だとし、本人しか発生の根源を把握することができないとしている。一方でデザインは「基本的には個人の自己表出が動機ではなく、その発端は社会の側にある。社会の多くの人々と共有できる問題を発見し、それを解決するプロセスにデザインの本質がある。その計画やプロセスは、誰もがそれを理解し、デザイナーと同じ視点でそれをたどることができる。そのプロセスの中

⁵ 遠藤孝夫,2004,「現代日本の教育改革の問題状況」,『教育思想双書 5 管理から自律へ 戦後ドイツの学校改革』,勁草書房,pp1-4

苫野一徳,2019,『「学校」をつくり直す』,新出書房,pp17-43

柳治男,2005,『<学級>の歴史学—自明視された空間を疑う』,講談社

⁶ ニューロン（神経細胞）とニューロンとの接続部。また、その接続関係。伝達される興奮の増幅や制御を行う。

⁷ 原研哉,2003,『デザインのデザイン』,岩波書店,pp3-26

に、人類が共感できる価値観や精神性が生み出され、それを共感する中に感動が発生するというのがデザインの魅力なのだ。」と述べている。「学びをデザイン」とは「問題を発見する過程、またそれを解決する過程の思考であり、その過程から生み出した価値などの思想である」と言える。恒吉先生からも「受身的な社会への適合ではなく、それよりも一段上の『このような社会が良い』というビジョンに向かって作っていくほうがデザインというものが馴染みやすい。」というお話をいただいた。

学びを自分でデザインする子を育てるための教育課程は、問題発見、問題解決という学びの型をつくり、はじめからその型を辿らせるのではない。本校の教育課程はこれまでも「素直な子ども」→「発見と追究を支える協働を支え合う仲間」→「共感と自律に根ざした自己実現を 自立する自分」と子どもらしさを大事にして子どもとともに学びをつくってきたことを考えても、はじめはアート；個人的な活動でよいと考える。本校の2019年の夏季集中研（夏に2日間行われる校内研）において、益川弘如先生（聖心女子大学教授・運営指導委員）からは子どもたちが学ぶ目的の拡がりについてのお話があった。自分のためだったのが、家族のため、友達のため、自分よりも幼い子のため、お世話になったお兄さん、お姉さんのため、学級のため、学校のため、地域のため、社会のため、世界のため。自分の学びが徐々に拡がりがり、世界を変える力になっていくことを考えていくと、その目的によって、個人的なアートが自分だけではない共有の問題や価値を含むデザインとなっていくはずである。それを見守り、支えるのが教師の役割である。

自分→家族→友達→学級→学校→地域→社会→世界

「デザインする」という言葉には「形容する言葉について深く考える」という働きがあることがもう1つ大事なことである。「デザイン」という言葉を使うことで、それを形容する「自分自身」や「自分の学び」について深く考えるきっかけとなる。本開発研究課題は、自分の人生は自分で、自分の学びは自分でデザインしていくのだという我々の子どもたちへのメッセージである。

1学期のラボWGの宮田教諭の実践の特徴は「自由選択学習」のはじめに「自分の学び」を意識化、顕在化し、「自分の学び」をつくっていくところにあった。2学期の西川教諭の「じぶん de ラボ」の実践も「学び」とは何かを考えさせる時間を実践の初めや終わりに設定していた。どのように「学び」や「自分の学び」や「自分」を意識化、顕在化していくのか方法は様々であるし、発達段階にもよるが、大事なものは、自分を理解し、自分に必要なことを見つけ、自分の人生をつくっていく人間を育てることであり、小学校段階でできることは何かを具現化していく教育課程をつくっていくことである。

武田教諭、久保教諭、宮田教諭の2019年度の学級経営案には、「学びを自分でデザインする子」を育成するためにどのように学級経営を行うかという案が書かれていた。

武田教諭の学級(1-3)経営案 「「学びを自分でデザインする」とは目標への直線ルートをとることではなく、学びの蓄積をつなぎあわせながら、 <u>自己実現</u> に向けた通過点となる“今”をつくることだろう。」
久保教諭の学級(4-2)経営案「学びデザイン」を生み出す視点・観点 「学びを自分でデザインする」土台づくり <u>自己モニタリング</u> 自分たちの自分たちによる自分たちのための学び
宮田教諭の学級(6-20)経営案「デザインと内省」 「制限された自由：枠組みの中のデザイン」「改めて <u>価値を見つめる</u> 」「 <u>なりたい自分に向けて自分をデザインする</u> 」

子どもたちが「自分を見つめる」時間を設定し、「自己実現すること」をどのように支えていくのかを考えていくことが学びを自分でデザインする子を育てていくことにつながっていくと考える。

2 各教科のカリキュラムの最適化及び学習環境デザインの構築

(1) 教科学習領域の最適化の必要性

現在の教科は文字通り「教えるため」に設定された科目である。農耕時代から工業時代にかけてのパラダイム⁸に属し、効率よく必要な知識を与え、社会に送り出すために最適化されたものだ。したがって「与える」ことが前提となっていて編纂された側面があるだろう。今回の研究開発における「みんなでラボ」「自分でラボ」の実施を伴う「自分で学びをデザインする子」を育む教育デザインの実現に向け、これまでの学校のシステムを抜本的に見直すこととした。学校での子どもの学びをより深いものにするためには、指導方法を含む教科のより良いあり方を模索する必要があると考えたからだ。そこで、研究開発1年目として教科ワーキンググループでの話し合い、3本の校内研究授業の検討、授業研究会における教科提案授業を通して「教科の本質に迫る」ことを追求してきた。

学校という場における深く本質的な学びとは何か。それは、本校の「思いゆたかに 考えふかく とともに生きる子」という教育目標に込められた相互啓発的な学びの更なる深化ではないかと考える。異なるパーソナリティが関わり合い予定調和など域内場の中で生み出されていく活動と、それに向かう中で起きる学びを加速させること。それこそが人と人が直接関わることでできる場である「学校」というものの役割である。ラボという活動の中で子供が学びを進めていく前提として、子どもが自ら学びを進めていくことのできる力が求められる。教科の学びの中で、ある問いが学びを生み、その学びが新たな問いを生み出していくような学びを積み重ね、学びの過程において他教科と結びついたり、子ども達が関わって行く中で様々な分野の知識が生成され、文化に触れて行くような学びに触れたりする体験の積み重ねが自分の学びをデザインする力につながるのではないかと。そのような考えのもと、まず各教科において欠かすことのできない「基礎基本」部分の再確認と、問いから始まり追求していく中で学びを深めていける材と言う視点から、何のためにそのことを学ぶのかという「子どもにとってその題材を学ぶ意味」を明確にして各教科のカリキュラムの見直しを行うこととした。

(2) 3回の校内研究会を通して見えた指導の方向性とカリキュラムデザイン

理科・算数・国語の3本の校内研究授業を通して見えてきたことは「自分で学びをデザインする子」を育むための教科の本質に迫る授業を考えた際に、これまでの教えるべき「概念・知識・技能」を「内容」として設定し、それを教えるための材料を教材構成として考える「工学的アプローチ」で構成されたカリキュラムではなく、「一般的目標（学習者自身が絶えず動的に目標自体を進化させるとともに、そのために何が必要かを問い、表す）姿」を、さらに下位項目の目標に分節化することをせず、この一般的目標を十分に理解した「専門家としての教師」が「創造的な教授活動（creative teaching activities）」を試みる羅生門的アプローチを選択していたという事実である。これまでのカリキュラムは「教育内容」を教え込むために必要と思われる「教材」を設定する、という意味で「内容」と「教材」を峻別しているということができる「工学的アプローチ」用いていた。その結果、教師が用意した「教材」によって「内容」がどの程度学ばれたのか、という達成度に重きが置かれ、「数値目標」や「行動目標」といったものが強調されてきたのである。このようなスタンスは、学校教育のアカウンタビリティが求められるような状況においては、わかりやすく納得も得られやすいが「学ぶ意味」という文脈の中で「内容」通して必要感をもって「要素」が学ばれていく創造的な学びは起きにくい。

「羅生門的アプローチ」においては「コンテンツ」を深めていく過程で「エレメント」が必要となり、その「エレメント」が「コンテンツ」に関わるさらなる問いを生んだり、深まりを生んだりする、という相互補完的關係になっている学びが発生する。今回の「学びを自分でデザインする子」という観点からカリキュラムの編成を考える際に求められるのは、「コンテンツ」と「エレメント」が分断された学びではなく、「コンテンツ」＝「意味のまとまり」に

⁸ C.M.ライゲルーツ,J.R.カノップ,2018,「第1章 本質的な変化のために」,『情報時代の学校をデザインする 学習者中心の教育に変える6つのアイディア』,稲垣忠 他 訳,北大路書房,pp1.-28

迫り、深めるという文脈において学習者自身が必要となる「エレメント」を求めたり、獲得したりする、といったような、「コンテンツ」と「エレメント」とが意味をもってつながるような学習デザインであると言える。

校内研究、授業研究会を経た結果として見えてきた上記の内容は、各教科においてカリキュラムデザインを行なっていくにあたって重要な視点となる。研究開発2年目に向けて上記の視点から各教科のカリキュラムを再度検討した。次年度は、新しいカリキュラムをもとに教科の学習を実施し、その結果教科での学びがラボでの学びにどのようにつながり生かされるのか、ラボを行った結果教科で必要と考えられる学びどのようなものかということの検討を視野に入れ研究を進めていく。

副次的なことではあるが、カリキュラムの単元配列を「内容（コンテンツ）」ではなく学ぶ意味に触れるための「要素（エレメント）」という視点から見直すことを通し、結果として各教科の時数の削減を行うことができた。子どもが学びをデザインするためにはデザインするための余白も必要となる。結果としてその余白を生み出すことができたことは、今回のカリキュラム再編成の結果として得られた大きな成果である。その時数については、ラボのための時間に充てていくこととする。

（3）各教科・領域

① 国語科

A 国語科（文学的文章を読むこと）における本質的な学びとは

国語科においては、「話すこと聞くこと」「書くこと」「読むこと」といった領域があり、それぞれ異なる学習対象がある。共通しているのは、「対自分」「対言葉」「対事柄」「対人」といった視点での対象とのかかわりである。文学的文章を読むことを例に挙げるなら、その文章に込められたとされる作家の主張を掘り起こす受動的な営みではなく、積極的な意味生成の場として捉えることが重要である。そして文学的文章を読むことで、様々な位相の対象「対自分」「対言葉」「対事柄」「対人」と動的にコミュニケーションし、学習者が生み出す概念更新、その過程にこそ、文学的文章を読む「本質」といえる。

領域に共通していることは、学習者が対象に積極的に働きかけることで、必要な知識技能を自ら獲得していく過程である。学習者主体で行われる問題解決の過程、単元学習こそ本質的な学びを支えるのである。

B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

学習者主体の単元学習的授業デザイン

① 学習コミュニケーション（改訂版）の活用

読者の「対話」をとらえるためのツールとして活用。対話の位相を捉える視点となる。

② 問いを立て、問いに迫る問題解決の過程を重視した授業展開

児童の初読感想の共有から学習問題を設定。学習者主体の単元学習として、児童の切実な願いや問題意識から問題解決的な授業を展開していく。

③ 問いの構造化と共有

問題解決の道筋を共有することで、自分の学びの在り方や位置を判断する。

④ 問いに迫るための思考を表出する場としてのノート学習

読むために獲得した方法知を自らが選んで発揮させる場としてのノート。個における学びのデザインとも言える。

C そのデザインを踏まえたカリキュラム案（第4学年）

四年生237	話聞				移動教室 の報告を しよう⑤						調べたこ とを発表 しよう⑧	
	書く	作文の取 り組み・ 年間					物語を想 像して⑧	新聞づく り⑧	不思議図 鑑を作ろ う⑧	学年文集 ⑧		
	読む	詩1② 物 語1白いぼ うし⑧			物語2③	前実物語 3「一つ の花」⑧		物語4ご んぎつね ⑧	詩2②		選実物語 5木竜う るし⑥	
			説明文1花 を見つける 手がかり⑧				後実説明文2 「便利」とい うこと⑥			説明文3 ⑧		
	その他	短歌・季 節に合わ せて	漢字辞典 ②								漢字の使 い分け	

領域ごとに育てたい力や経験してほしい「場」を整理

「話すこと・聞くこと」「書くこと」については、授業で学ぶことを整理し、活用、実践の場は、日常的な生活や家庭学習に設けることとした。そのことについての評価（子どもたちによる評価も含む）は別途学習の中で取り上げていく。

「読むこと」の教材については、軽重をつけ、重点的な学びの場を確保するものと区別した。教材の軽重については、いわゆる問題解決学習を丁寧に行う「定番教材」と、実習生単元に時間を割いている。

文字の学習や、原稿を形にする、下書きを書くなどの、時間が必要な学習活動については、帯単元的に取り扱ったり、家庭学習という形をとったりしていくことを考えている。

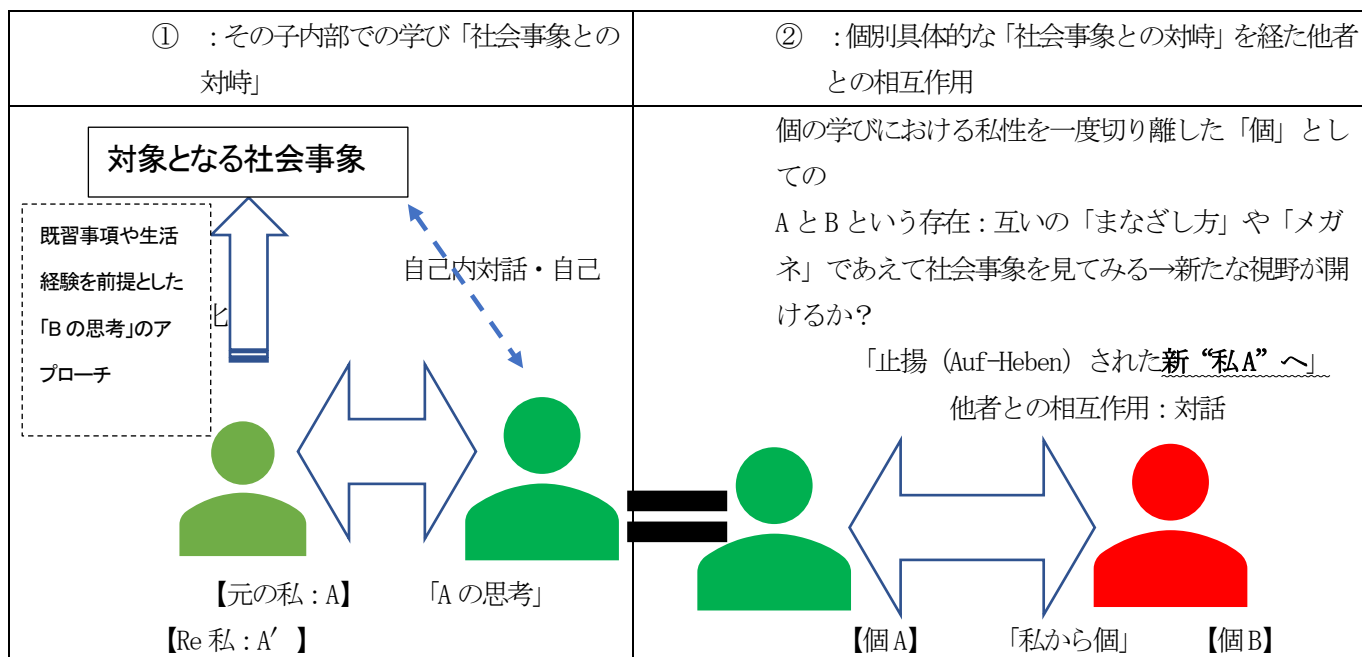
② 社会科

A 社会科の本質的な学びとは

自分や周囲の人々の願いとそれに関わる問題の複雑な構造についての確かな社会認識を基に、どのような社会のあり方がよいのかを考える子どもを育てていきたい。そこで、私たちは、次の図のように、「どうなることがよいのか（社会や世の中として）」「どうすることがよいのか（自分自身が）」と事実と価値を行き来しながら在り方を考えたり問うたりする姿」を具体的な姿として想定している。

このように考えると、社会科という教科においての本質的な学びとは、具体的な「ひと」「もの」「こと」に対して一人一人が見方考え方を発揮しながら向き合い、社会的正義に向けて考えたり行動したりすることが教科の「本質」であると考えられる。それは学び方にとどまらず、生き方へつながっていくものである。ここで「社会的正義」という言葉を用いるのは、刻々と変化する社会情勢や、顕在化してくる社会問題など、対象として考える社会事象の見方やそれを見つめる立場によって正義の在り方自体も変化するるので、置かれている状況における「よりよい在り方」を「社会的正義」とし、それを目指すこと自体を本質的な学びになっていると想定する。

子ども個人の在り方においては、その子とその子らしくなるプロセスとして「①その子内部での学び“社会事象との対峙”」と、他者の考えや価値観と対立や葛藤を生じる「②個別具体的な“社会事象との対峙を経た他者との相互作用”」の2つの要素を本質的な学びに迫るための要素とした。



B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

社会科部としてキーワードにしているのは「社会問題を含んだ教材」と「ふりかえり」である。ただ社会問題を扱えば良い、ただふりかえりをすればよい、ということではなく「自分ごと・当事者意識」を持たせることである。社会問題はともすると「現実を見すぎる」「批評家になる」という指摘を受けがちだが、社会問題に関わっている「ひと」を通して問題やそれを取り巻く社会構造を見、問題を乗り越えようとする姿をモデルとして学ぶことに意義がある。「どうなることが」「どうすることが」を考え歩み続ける「ひと」を見つめるのである。ふりかえりは、単元前半であれば内容の焦点化や子どもの課題意識をシャープにする手立てになるが、単元後半では社会問題に対してどのような考えをしているか、さらには「ひと」を通して「社会問題を考えることで自分はどのように人間的に成長したのか」を見つめさせる手立てになる。様々な社会問題について「事実と価値を行き来しながら在り方を考えたり問うたりする姿」は自らの高まりや社会に参画している実感があって実現していくだろう。つまり単元前半では、何を調べるか、次に何を考えるかなど「学び方に対するデザイン」が想定され、社会問題を中心とした事象に対しての認識が深まれば深まるほど「生き方に対するデザイン」が意識されるようになってくる。

C 社会科部の年間カリキュラムとカリキュラム精選における時数減の基本的な考え方

学年	3年	4年	5年	6年
時間数	60	65	90	100

新年度からはこの時間数で運用をするが、本校の社会科部では1学期に1単元で大きなテーマとして学ぶことで、より「ひと」や「社会問題」が関連するように工夫できるカリキュラムを実施してきた。大きなテーマを学ぶ中で、様々な内容や見方・考え方がつながるように新学習指導要領の内容をもとに、より一層の修正を重ね続ける。また、「みんなdeラボ」のテーマとしても社会科の学習と関連する事項が成立することが予想されるので、各学年の発達段階を意識しながら、子ども一人一人の学びの経験や見方考え方を大切に実践を重ね、社会科のカリキュラムの検討にもつながる有機的な学びになるように活動を進めていきたい。

③ 算数科

A 算数科における本質的な学びとは

算数科学習の本質は、数学的な見方・考え方を伸ばすことにありと考える。数学につながる見方・考え方を自在に働かせることができれば、多くのことを覚える必要はない。様々な解き方を知り、それらを習熟するために必要以上の時間を割くこともなくなる。数学的な見方・考え方を伸ばす算数科学習によって、既存のアイディアを生かして未知の問題を乗り越える愉しさを味わう学び観が、子どもの中につくられていく。そのために教師は、子どもとともに数学的活動をすることが大切である。授業の中で、事象を数理的に捉えて算数の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行する学習を子どもとともにに行い、その様々な局面で働く数学的な見方・考え方を顕在化させ、数学的に考える資質・能力を育成するのである。

B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

11月の校内研究会で実践した第4学年の単元「2けたでわるわり算」では、1けたでわるわり算を2けたに発展させ、被除数と除数を子どもが自分で設定することで、その子にとっての問題を見出し、その問題解決に向けた個の探究と、仲間との協働探究によってわり算の計算について理解を深める学びを数学的活動として仕組んだ。その過程で迫る本質的な学びは、被除数と除数の関係に着目する数学的な見方・考え方を働かせることであった。

その結果、本質的な学びを実現するための授業デザインへの示唆を得た。

- ① 自分の思考過程を言葉や図などを用いて表現すること
- ② あるテーマ（わり算の計算）のもとで問題解決すること
- ③ 考える数値や条件を自分で設定し、発展的に考えること
- ④ 問題解決の目的と学習計画を自分で立てること
- ⑤ 自分が働かせている見方・考え方を自覚すること

算数科の学習において子どもが自分の学びをデザインするということは、あるテーマのもとで子どもが問題解決の目的と学習計画を立て、解決における自分の思考過程を言葉や図などを用いて表現し、算数の学びを愉しむことである。このような学びを実現するためには、考える数値や条件を子どもが自分で設定して発展的に考え、自分の学びを統合的に振り返ることで、自分が働かせている見方・考え方を自覚する授業デザインが必要である。

1月の授業研究会では、第1学年を対象に「同じ大きさ」をテーマに授業を行った。その結果、子どもたちは、12を3つに同じ大きさに分ける方法を考え、30や300など大きな数値について数の構成を用いて同じ大きさを考えたり、6や9などの小さな数値について図を用いて考えたり、10や22などの分けられない場合についても考えたりする子どもの姿が見られた。このことから、第1学年においても、自ら意図的に数値や条件を設定し、自分の問いをもってあるテーマについて考えることができることが明らかになった。協議会では、「算数の学びをデザインする子ども」について議論がなされ、12をどう3等分するかという協働探究の目的から、考える数値や条件を自ら決め始めるところに個の探究が生まれ、その子にとっての目的を有した学びのデザインが表出することが共有された。

このように、第1学年から意図的且つ計画的に設定された単元学習計画を、問題解決型の授業で1時間毎にこなしていく学習指導ではなく、詳細な単元学習指導計画をもとに、子どもたちが自分でデザインする学びを、より本質的なものにしていくための授業デザインが期待される。

C 算数科における授業デザインに基づくカリキュラム編成の視点

① 数学的活動をする子どもを育てるためのカリキュラム編成

算数科の学習において、子どもが学びを自分でデザインするカリキュラムを編成する視点として、まず、数学的活動をする子どもを育てる視点が考えられる。来年度から実施される一般的な年間指導計画をもとに、子どもがあるテーマのもとで問題解決する中で、考える数値や条件を自ら決めて数学的活動をすることができる単元や学習内容を想定す

る。数学的活動には習熟することも含まれるため、スモールステップによる単元指導計画や単元末の習熟などの配当時数を削減して計画することが可能になる。

② 学習内容の統合的な扱い

あるテーマのもとで問題解決を仕組むときには、単元と単元の統合的な扱いが考えられる。例えば、第3学年における「小数」と「分数」の単元を、「1より小さい数」というテーマで問題解決していくことが考えられる。小数と分数を関連づけて学ぶことで配当時数を削減しつつ、数としての理解を深めることが期待できる。

③ 関連性や発展性の高い学習内容

日常生活の中で算数を用いたり、他教科の内容と併行して扱ったりする学習内容が考えられる。統計的な問題解決は、他教科の内容やラボとの関連性が高い。また、第6学年3学期の内容は、これまでの算数での学びの発展として、ラボとして位置付けることが可能である内容がある。

④ 理科

A 理科学習における本質的な学びとは

テキストを媒介としての自己との対話であったり、社会的関係性から生まれる概念の意味化だったり、教科の学びというものはそもそも「ある対象との対話を通して概念を形成していくこと」と捉えられるのではないかと。すると他教科と理科を隔てる一番重要な要素は「一貫して実存する事物・現象に着目し、解釈していくことで問題を解決していく」ことではないだろうか。問題解決の手法は理科だけに適用されるものではなく様々な場面で活用可能な汎用的スキルと言える。「科学的に」問題解決を行うから理科と言えるのであって、問題解決そのものが理科の本質ではないと考えられる。

上記の内容を踏まえると、事物・現象に対して見出した疑問を汎用的スキルである「問題解決の手法」を用いて解釈し、概念形成していくことが理科の時間に行われる学びであると考えられる。すると、理科でしかありえない本質とは「実存する事物・現象に働きかけ、それに対する解釈を形成すること」と言える。

B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

理科の本質と、これまでの研究を踏まえ、理科における「自分の学びをデザインする子ども」を以下のように考えた。

自らの願いを達成するために、実存する事物・現象に着目し科学的に解決する道筋を描く（デザイン）ことができる。加えて、検証実験を行った際に結果が期待されたものと違っていた場合に、科学的な視点で自らの検証方法や、設定した仮説を見直ししながら目標の達成に向かって解決の道筋を新たに描き直す（リ・デザイン）こともできる子ども。

デザインとは、「〇〇したい!」という自らの願いを実現していくための道筋を描くことである。しかし、様々な要素が絡み合った現実における問題を解決していくことは容易ではない。だからこそ、願いの実現を目指しつつ、自らの計画をリ・デザインしながら自らの願いの実現に向かい続けることができる力が非常に重要であると考えた。

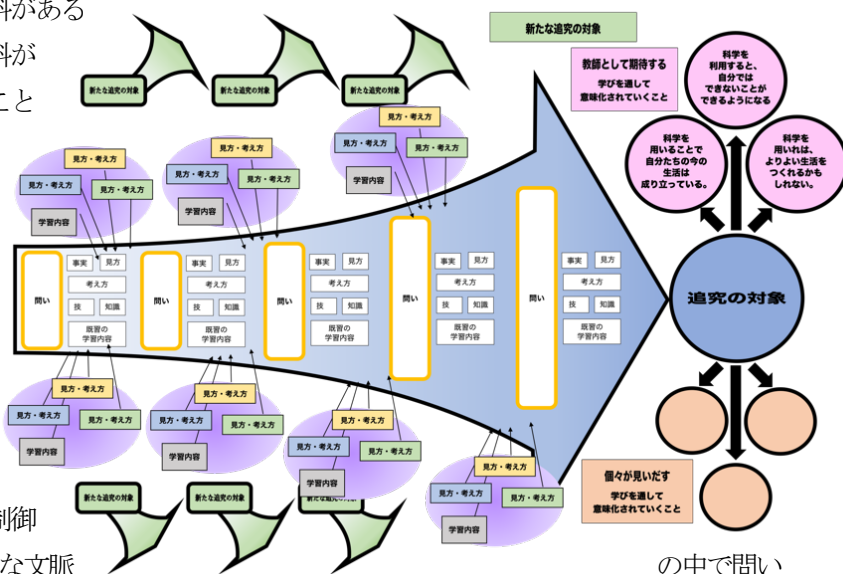
対象にどのように関わっていけば良いか、それまでの自分の行動をメタ認知し、解決の方法を見出し、時に修正しながら願いの実現に向かっていく姿こそ、「学びを自分でデザインする子」の姿であると考えられる。そこで、ある題材に関わり追究したり、実際に作りだしたりする中で、科学的視点や思考プロセスが必要となってしまう・ならざるを得ない学習デザインを目指した。

C 学びを自分でデザインする子を育成する理科のカリキュラムとは

① 子ども自身が「学ぶ意味」を見いだすことができる題材の設定

子どもが自ら事象に関わり、科学的な視点で実存する事物・現象に着目して解釈を生み、それを目的に合わせて活用していく学びの実現が現在の理科部の目標となる。物事を客観的に捉え、科学的手法で分析し、判断できる人間性の育

成の実現を考えた時、「教科を学ぶために教科があるのではなく、現実に働きかける手段として教科が存在すべき。」という考えを必然的に持つこととなった。教科の本質の再考を行なった際に「教科の特性は、相対化されることで初めて知覚できる。」ということも改めて重要であることに気づかされた。そこで、理解しやすく整理されたこれまでのカリキュラムでなく、複合的な事象から問題を見つけ、それを科学的な視点で切り取り問題の解決を目指していく学びが必要であると考えた。理科の学習を行うために予め抽出され、制御された事象から学習を始めるのではなく大きな文脈



の中で問いを追求していく中で科学的なアプローチが必要となってくるような題材の設定を行うこととした。上記の考えのもと、今年度は、自分が生活をする上での「理想の土地」を追究する「私たちの生活と土地との関わり」、「私たちの理想のまち」を科学的な視点から追究する「私たちの生活とエネルギー」という2つの題材を試行した。

② カリキュラム作成の考え方

生活に関わる複合的な事象から問題を見つけ、解決を目指していく授業の実践を通して、問題の解決に必要なスキルが最低限身につけていなければ、問題の本質をつくような問いの発生は困難であることがわかった。また、知識やスキルを獲得できるような学びを積み重ねた上で題材に臨むことができるようカリキュラムを構成しなければ、その対象がはらむ「面白さ」に迫ることができないと言うことが改めて確認できた。

そのことを踏まえ、現在の理科における学習内容に止まらず他教科における学びも含めて子どもの学びを捉え直し、必要になるであろう知識・技能を自然と獲得しながら学びを進めることのできる新たな題材の設定を行っていくことが今後の課題である。今回のような目的を達成していく中で自然と科学的な力を発揮していく流れを意識してカリキュラムを再構成した結果、一つの単元にかかる時間は増えたが、総合的には時数が減ることとなった。

⑤ 体育科

A 体育科における本質的な学びとは

体育科学習における本質的な学びについて考えるために、学校体育において内容として扱われる文化の多くが「スポーツ」であるという事実に戻って見る。そもそも「スポーツ」とは「遊びの要素を含み、他者とのかかわり合いの中で行われる身体活動」であるという。そうであるならば「遊び」とは何かについて考えざるを得ない。

「遊び」とは、「あらかじめ目的を持たない、肉体的・性格・知性の教育に見える。ただし、それらは遊びの本質ではなく付加価値に溜るのだ」と語るのは、「遊びと人間」（1990）で有名なR. カイヨワである。

「スポーツ」が「遊び」であるならば、学校体育において扱われる主たる内容もまた「スポーツ」であるがゆえに「遊び」であるといえよう。だとするならば、ホイジンガ（1963）の言うように、何か「おもしろい」遊びに夢中になる（＝遊びの本質）ことで、肉体的・性格・知性の教育が（付加価値的に）なされるのが、「遊び」による学び、ということになろう（松田，2016）。このように考えると、体育科学習の本質とは、あるまとまりをもったスポーツという「おもしろい遊び」に夢中になること、そしてそれを深めることそれ自体にある、ということができるだろう。

B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

前項において示した通り、体育科学習においては、学び手である子どもたち自身が「おもしろさ」に夢中になり、その「おもしろさ」をさらに深めたり、広げたりするために、自ずから「なんとかしたい」「〇〇したい」と思うような文脈において、課題解決をしたり、必要となる情報や技術を求めたり、他者と試行錯誤したりといった学びを展開していくことを目指す。それがひいては、体育科学習において「学びを自分でデザインする」姿に重なりうるであろう。

そのために、運動・スポーツの間主観的な「おもしろさ」に出会い、それらを味わう中で「自分事として」必要となる知識や技能を身に付け、さらなる「おもしろさ」に迫っていくという**垂直方向のベクトル（以下、「深める」学び）**と、その「おもしろさ」を場や構造、人が変わっても味わえるように修正したり、より多くの人が味わえるようにしたりすることを志向する**水平方向のベクトル（以下、「拡がる」学び）**という2つの視点から授業およびカリキュラムを構想することとした。さらに、幼児期・低学年期における運動経験が少ない児童が多く、中学年以降、その運動の「おもしろさ」に浸りきれない児童の様子が見られる、という近年の本校の課題を鑑み、「遊びの世界」に同調し、**おもしろさに夢中になる体験を多く味わえる単元（以下、「たがやす」学び）**を加えた、「たがやす」「深める」「拡がる」という3つの視点を軸として、年間カリキュラムを再構成した。その際の両輪となる「深める」学び、「拡がる」学びについて以下に補足する。

（1）「深める」学び

図1は、「深める学び」のモデルである。図1にある②から④の過程において、「おもしろさ」をさらに深めるために必要な課題の発見→解決という課題解決的な学びが、他者との相互作用の中で行われることを目指していく。具体的には、③の過程において知識が生成・提供され、④において「どうすればそれができるようになるか」が学習の対象となる際に、知識を中核として試行錯誤・相互作用的な学びが実現すると思われる。

（2）「拡がる」学び

生涯にわたって運動やスポーツに親しむためには、多種多様な「ひと、もの、こと」の中にスポーツをたのしめることが大切である。そのためには、自らが運動やスポーツの「おもしろみ」に触れ、それがどのようなものであるのかについて理解した上で、それを様々な他者と共有できる資質・能力が必要となると考えている（図2）。

これらのベクトルに加えて、実際に授業をデザインしていく際には、子どもたちを「遊びの世界」に誘う教師のふるまい、言葉かけなどが重要となる。そのために、必要となるであろう要素を図3に示した。

図1 「深める」学び

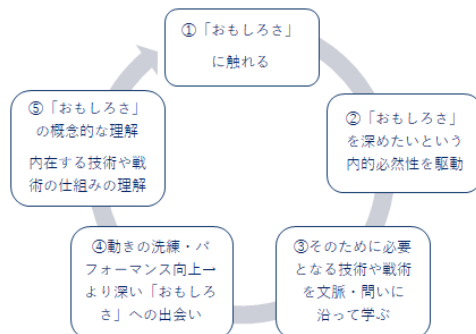


図2 「拡がる」学び

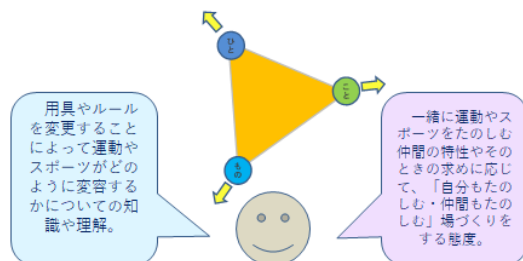
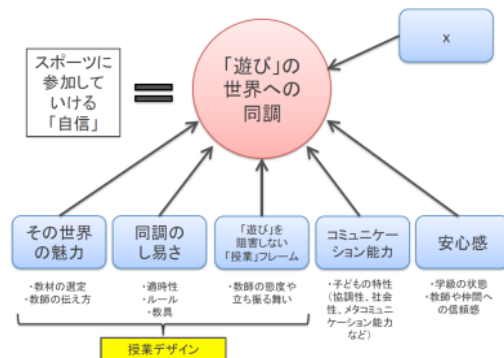


図3 「遊びの世界」に誘う要素



⑥ 音楽科

A 音楽科における本質的な学びとは

教科の本質に迫る本年度の研究であるが、本校音楽科で研究をしてきている目標（『自ら音楽にはたらきかけようとする心情』をもち音楽活動に取り組むこと）や目指す子どもの姿（自らの表現を追究しつつ、仲間とともに音楽をたのしむ子ども、表現したいことをもち、見通しをもって活動を進める子ども）こそ、学校教育における音楽科の本質であると考えている。音楽にはたらきかけようとする心情はどの学齢であっても育みたいものである。音楽にはたらきかける心情があれば子どもは表現をするための技能を獲得したくなるし、教師はそれを高める指導をする。

マーセルは、音楽科教育でこそできることを次のように述べている。「外国語、数学、音楽、歴史などの科目自体に、人の心を変えたり、鍛えたりする力はありません。それらが、生活の知恵となった時、その価値があったといえるのです。【中略】音楽教育が正しく方向づけられた時、音楽は、教育の最高の成果をもたらすものになるのです。すなわち、教育全体の最大の使命一人間の品性の高揚という使命をまっとうする」⁹。本校音楽科で考える本質もこれに通ずるものがあると考えている。

B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

本校音楽科では、『音楽経験を広げる活動』と『仲間と表現をつくる活動』を主な視点として活動を構成し、授業を展開している。様々な音楽経験があるからこそ学びを自分でデザインするための力が育まれると考える。さらにその力を生かして、活動を積み重ねていけるカリキュラムを構成している。

各学年の活動は次の5つの内容で構成している。

- ①仲間との作品づくりをする活動 ②子どもの道筋で展開する活動 ③歌って楽しむ活動
- ④音楽経験を広げる活動 ⑤音楽を聴く活動

さらに学校文化活動や実践活動に関わる活動がある。低学年期には音楽に充分ひたる時間や仲間と一緒に音楽を楽しむ時間を多く配列し、音楽経験を広げたり音楽を仲間とつくる力を支えるものを得たりできるようにしている。中学年では経験を広げる活動を多く配列し、学年の最後に配列した仲間との作品作りへ2年間を通してつながるようにしている。高学年は低、中学年から培った、自分達の道筋で展開する活動での経験での力をいかにしながら発表会でクラスの合奏をつくりあげる。1年間、また6年間の横と縦のつながりで見出せるものを研究しながら、カリキュラムや授業のデザインを更新している。

C そのデザインを踏まえたカリキュラム案

		1学期												2学期												3学期																								
学期		4月				5月				6月				7月				8月				9月				10月				11月				12月				1月				2月				3月				
学年		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4									
6年生 (50時間)	主活動	最後の発表会																																																卒業に向けて
	音楽活動	二部合唱に挑戦しよう 音楽にのろう！ ～ハッピーミュージック～ 「今年クラスで実現したいこと」→「どの曲からみんなの表現したいことが実現するの？」→「合奏」！真面目に向き合う。よりよい演奏を追求。「卒業」																																																
	学校文化活動	入学の会																																																
5年生 (30時間)	主活動	わたしたちの発表会																																																思いをこめて歌おう
	音楽活動	OOの音楽～浜辺の歌～ 音楽で世界旅行 サンバでブラジルへ グループで合奏しよう ～四重奏部を模倣～ 「発表会に期待することは？」→「模範曲から曲を選ぼう」→「楽器をよく見てみよう」 →「仲間と合奏をしよう」→「もっとよい演奏をつくらう」→「思いをこめて演奏しよう」																																																
	学校文化活動	運動会音楽隊																																																
4年生 (60時間)	主活動	音楽で世界旅行”事”																																																4年生のまとめをしよう
	音楽活動	エーデルワイスの世界 三宅太枝 声の重なりを 楽しもう 民謡をつくってみよう！ 遊び歌 世界の																																																
	学校文化活動	運動会音楽隊																																																
3年生 (60時間)	主活動	音楽で世界旅行”事”																																																3年生のまとめをしよう
	音楽活動	エーデルワイスの世界 三宅太枝 声の重なりを 楽しもう 民謡をつくってみよう！ 遊び歌 世界の																																																
	学校文化活動	運動会音楽隊																																																
2年生 (60時間)	主活動	音楽で世界旅行”事”																																																2年生のまとめをしよう
	音楽活動	エーデルワイスの世界 三宅太枝 声の重なりを 楽しもう 民謡をつくってみよう！ 遊び歌 世界の																																																
	学校文化活動	運動会音楽隊																																																
1年生 (60時間)	主活動	音楽で世界旅行”事”																																																1年生のまとめをしよう
	音楽活動	エーデルワイスの世界 三宅太枝 声の重なりを 楽しもう 民謡をつくってみよう！ 遊び歌 世界の																																																
	学校文化活動	運動会音楽隊																																																

⁹ J.L. マーセル 美田節子訳（1967）音楽教育と人間形成 音楽之友社

A 図画工作科における本質的な学びとは

これまで図画工作科における6年間の系統的な学びについて語り合うと、平面や立体、造形遊びなどの領域をバランスよく経験すること、発達段階に合わせた用具を扱ったり技能を身に付けたりすることなどにどうしても議論が集中してしまいがちであった。そこで図画工作部では、「他の教科では培うことができない図画工作科の学びとは何か?」という本質的な問いに立ち戻って検討し、『学びを自分でデザインする子』を育てるために「造形活動を通して小学校6年間で育てたい力、経験すべき学習活動」についての糸口を探すことから始めた。

そこで、これまでの多様な題材による実践の中から共通する資質・能力の方向性を洗い出し、次のような3つの力を通して教科の意義を考えることとした。

- 授業者からの発話を受けて、「自分たちの思いや願いをもとに造形活動をどうプロデュースしていくか」について話し合い、試したり、挑戦し直したりする企画力や協調性をもって能動的に取り組む力が求められる。

[illegible]

⑧ 英語科

A 英語科における本質的な学びとは

英語科のカリキュラムを通して育てたい力は、英語運用能力と国際感覚である。

英語を“使えるもの”として学ぶためには、「目的・場面・状況」の明確な中で、実際に言語表現や語彙を使い合うことを通してコミュニケーションの方法について学び、その過程で発生する自然な気づきや意識的な確認を重ねることを通して言語の仕組みや表現を学んでいくことが大切であると考えている。

一方で、「英語を学ぶ」ということは、それ自体の意味を超えて他文化に気づき、知り、関心を持つということに始まり、そのことによってこれまで自明であったために対象化できなかった自文化の特色を見ることができるようになるという意味が見えてくる。さらに、他と自の双方を行き来しつつ三人称の視点で考えられるということが即ち「国際感覚」と言われるものにあたると考えられる。

この2つの学びを相互補完的に経験することで、共生社会の一員としての意識や能力を高めたいと考える。

B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

英語運用能力を育てる学びを「ことばの学び」、国際感覚を育てる学びを「ぶんかの学び」と呼び、題材と目標表現を軸にその2つを1つの授業でつなぐということを試みている。例えば“How many -?”と“be good at -。”の2つを目標表現とし、「スポーツ」という題材を通して「ことば」と「ぶんか」の学びを取り入れるという授業をデザインしている。

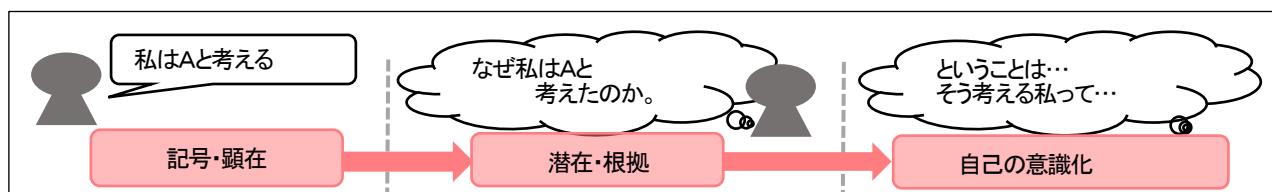
C そのデザインを踏まえたカリキュラム案

		4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月			
		入学の会		GW	運動会	夏休み		世中スピコン	教育実習	ふじのみフェスタ		クリスマス	冬休み	お正月	卒業の会
3年生 (35)	語彙 拡張	『英語で自分を伝えよう』 I am 名前 I amを使った自己自己紹介 アルファベット認知 I am + “感情” I have + “冠詞 持ち物”				『身の回りの物事の英語の言い方』 数 アルファベット How many -? + 動詞 + on 曜日 月の名前 天気, 季節, can 身体の一部				『英語で色々聞いてみよう』 What is this? It's a -. Who is this? What do you want for Christmas? I want -. Where is -? It's in / on -. 前置詞					
4年生 (35)	自己 について の表	『英語で自己紹介』 I am 名前 I amを使った自己自己紹介 I am + “感情” I have + “冠詞 持ち物” I live in “場所”				『数とアルファ ベット』 How many -? How much is this?		『時間と天気を伝えよう』 I + 動詞 + on 曜日 天気, 季節, can I was born in “月名”		『いくつある?』 I have 数 + O ボディパーツ		『こんなことす るんだよ』 一般動詞 S + V + O		『好きなものあれこれ』 I like + O	
【中学年におけるコンピテンス】・語順への気づき、日本語との違いを認識する ・身の回りのことが英語で表現できることに気づく															
5年生 (70)	思考 について の表	『他の人のことを伝えよう』 I am / You are I have / You have / She has You are / We are You have / We have				『どこに何あ る? ①』 Where is + O 前置詞		『将来の夢』 He / She has + O 職業名 I want to be -.		『こそあど言葉』 This / That These are / Those are / They are		『Questions!』 Who is ~? Where is ~? It is in 国名 前置詞		『どこに何ある? ②』 There are 前置詞	
6年生 (70)	表現 の拡張	『色々比べっこ』 形容詞 比較級 最上級			『NO!と言えるかな?』 no / don't It has / It doesn't have Does it have ~?			『色々な動きを伝えよう』 命令形 現在進行形		『聞き方の総整理』 S + likes / Does it like ~? What time ~? S + V + at + 時間 SWIH will			『欲しいもの・したいこと』 want / want to		
【高学年におけるコンピテンス】・自己を表現するときと、その他を表現するときの違いを意識する ・国際感覚の生成、自己や自文化を相対的に認知する視点															
・言語的正確さの探求 ・自文化、他文化の寛容															

⑨ 特別の教科である道徳

1. 道徳科における本質的な学びとは

図：道徳科が考える「自己との向き合い方」



今までの学び方の中で「向き合う」ということは、一人一人が生きていく生き方や在り方にかかわる道徳的諸価値についてじっくり感じ考えさせること、その子自身のものとして自覚させることと考えていた。時に自己の弱さに気づいたり、苦手なコト・モノと対面したりすることもある。そのように向き合い考えたことが、自律的判断をするための選択肢として大切になると考えていたからだ。しかしながら、今までのような向き合い方では、目に見える世界のものととどまるのではないか。向き合い方に焦点をあて、向き合う行為を吟味すればするほど、上の図のように自分自身との対話が生まれる。Aと考える自己を対象化して考えることで、内面の無意識な自己を意識化することにつながる。このように自身に問うていくことで、自分自身を知ることによって価値が見出せるのではないか。

自己と向き合うという学び方の経験の蓄積は、あらゆる面から多面的に考えたり、多角的に考えたりしながら深めた価値観の蓄積である。学級集団において、そのように自身と向き合った経験を積み重ねた仲間同士が向き合うことで学びが深まる。学級集団や他者という存在のもとで育まれる自己と向き合うことが道徳のデザインの核心として重要だと考える。

B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

各学年の学びのつながりを子どもが自覚していくためには、学校全体で共有していく必要がある。35時間の詳細を6年間分共有するには限界がある。だからこそ、共有すべきところはどこか、軸は何かを考えていかなければならない。今までの学習に対する教師の価値観を見直し、子どもたち自身が、様々な見方や考え方がある中から自分で取捨選択し、判断していく学びのデザインを考えていく。年間35時間の実施計画を詳細にしていくことよりも、6年間を見通したデザイン、さらには卒業後の姿も考えながらデザインをしていく必要がある。そのために、間接教材だけでなく、時に直接教材を扱いながら「自己との向き合い方」を深め、醸成されていく価値観を大事にしていく。

C 学びを自分でデザインする子を育成する道徳科のカリキュラムとは

I 6年間を見通したカリキュラム

- ・低学年は、生活の基本となる「あたりまえ」のよさを実感。「できた感」「できていた感」の実感。
- ・中学年は、低学年で実感した「よさ」と向き合う。本当にそうなのか。わかってはいるけれど、実際は難しいこともある。「できている」「できないこともある」「うまくいかない」の表出。そして、そう考える自己と向き合っていく。
- ・高学年は自分たちで活動をつくっていく。時に弱さや向き合い、物事のあり方や自身の生き方を考えていく。「自己の中にいるもう一人の自分との対話」「自己の弱さも“らしさ”であるという認知」

II 3つの柱を活かしたカリキュラム

①道徳科の授業として必要なもの②日常の生活や他教科領域を通して醸成されていくもの③プロジェクト型学習の中で深めていけるもの

特に②は、ただ過ごしていても子どもはそれを実感したり自覚したりすることはできない。教師が、子どもが学ぶ環境を整えたり子どもが実感したり自覚したりしながら自分の学びを価値化できる環境を常にデザインし更新していく必要がある。

⑩ 健康教育

A 健康教育における本質的な学びとは

～仲間との生活の中から健康への価値観を醸成しようとする子どもの姿を目指して～

健康とは、身体的・精神的・社会的に個人の生活が確立していることである。学校生活の中の子どもたちに、健康という概念を捉えられるような授業や体験を与え、「健康とはなんだろう」といった真正なる学びに対する考えを深めさせていきたい。

B 本質的な学びを実現するための授業デザインとは

本校では、総合学習を中心として、子どもが自ら学びをデザインしていく姿を育てようとしている。健康教育の健康・食育各領域では、個々で異なる健康への価値観である健康観について他者と語り合う中で共有できるような学習環境をデザインし、教師が提示した材に対して深く考えられるような子どもの姿を育てたいと考えている。子どもたちが「なぜ」といった疑問や、健康って面白いといった手応えを相互に共有し合い、学びに向かおうとする姿勢を中心に学習の中で見とっていききたい。

健康領域では、今すでに獲得している健康な状態に気づき、十分いかしきって、よりよく生きること、そして、健康を他者から与えられるのではなく、自分自身であるいは自分たちで求め獲得していこうとする「自分と仲間の健康はみんなでつくっていきこう」という健康観を育みたい。一例として、性別は多様であることを視点とし、自己を見つめ、自分らしさを探ることで、他者とのちがいを受け止め合うという多様性の対象に迫った。

食育領域では、子どもたちに「食の意識化」をする学びとしたい。子どもたちにとって食とは異なる身近な材を導入に用いて、食を思考していき「意識化」ということを図っていききたい。例えば、「栄養バランスよく考えよう」といった材の場合には導入に時間割の考え方をを用いた。理想と現実の差を感じており、一つの視点として栄養バランスといった概念を持ったときに、子どもたちが考える栄養バランスとは何かを個人に気がつかせた。

これら2つの領域の材から解るように、健康教育で育む健康観は、反復し、螺旋的に取り組むことで個々によって成立していき、新たな情報や体験を得たときには変容していくものである。そのため数値化が難しい概念である。よって、各学習のねらいにおいては、「～してみたいと思った」「～と考えてみたい」「実際に～してみた」等といった表現力を用いた行動変化を捉えていきたい。

C そのデザインを踏まえたカリキュラム案

単学年の学習課題への育ちではなく、6年間の学習が系統立てるように本校の学校文化との共存を学習の材として活用していききたい。低学年期には、「みんなで〇〇をしてみよう」といった活動や、1年生と2年生、1年生と6年生がペアになり学校行事の中で共に過ごしたり、探検をしたりする「お相手さん活動」の学びから健康を探っていく。中学年期には、自分自身を見つめられるように、体の仕組みや働きを知識定着が出来るように学んでいく。そして、高学年期には、自己管理能力（self control）が養えるように、他教科と連携し、健康の価値観を築き上げていきたいと考えている。

⑪ 情報教育

A 情報教育における本質的な学びとは

情報教育は単元として独立しているものではなく、各教科の学びをより深めるための領域として存在しており、情報教育におけるねらいとしては、情報活用能力の育成にほかならない。学習指導要領解説によると、情報活用能力とは、世の中の様々な事象を情報とその結びつきの視点として捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成して必要に応じてコンピュータ等の情報手段を適切に用いて情報を得たり、情報を整理・比較したり、得られた情報を分かりやすく発信・伝達したり必要に応じて保存・共有したりするといったことができる力であり、さらに、このような学習活動を遂行する上で必要となる情報手段の基本的な操作の習得や、プログラミング的思考、情報モラル等に関する資質・能力を含むものである。

情報教育における本質的な学びとは、子どもたち自身が自らの学びをより深めることができるように、身の回りにある情報や情報手段（＝ICT 機器）を適切な場面で適切に活用することである。ここでいう「適切」とは、子どもたちが必要感や目的意識をもつことと同義と捉えている。つまり、子どもたちが、自分たちの目的や問題に応じて情報や情報手段を選択して活用できる子どもを育てたいと考える。

B 本質的な学びを実現する授業デザインとは

情報教育における子どもが自分の学びをデザインするということを、子どもが自ら見いだした問題や目的の解決に向けて学習計画や必要となる手段や情報を自ら設定し、絶えず自分の学びを振りかえり学びの状態と目標を比較し改善を図りながら問題や目的の解決に向かっていくことである。

子どもがこのように学びをデザインすることを実現するために、子どもがいつでも自分の学びを振り返ることができるようにすることや、子どもが複数の情報から自分の問題や目的に応じて必要な情報を取捨選択できる学習材を設定するといった学習環境のデザインが必要である。

C デザインを踏まえたカリキュラム案

子どもが取捨選択・活用することができる情報や情報手段は、ICTなどのデジタル機器に限らず新聞や本などのアナログなものも含め可能な限り多くの媒体であることが望ましい。

そのためには、子どもの発達段階を考慮しながら様々な情報手段を活用して情報にアクセスすることができる機会を作りたい。また、アクセスした情報が自分の得たい情報と合致しているかどうかや、アクセスした情報の信頼性について考えられるようにしたい。

低学年期では、メディアルームを活用して本から複数の情報を得たり本から情報を得ることの良さについて子どもが自分なりに考えたりする機会を通して主体的に本を活用できるようにしたい。中学年期では、教科学習や自学ノートが始まり、自分なりの疑問や解決したい問題が表出されるようになったり情報を得るために活用できる情報手段も拡張されたりするようになる。この時期においては、学習場面に応じて自分が得たい情報は何かということや自分の解決したい問題や目的は何かに関して自分自身に視点を向ける機会を各教科で大切にしたい。高学年期では、自分の目的や問題に応じて、必要な情報や情報手段を適切に選び取ることができるように、調べ学習や理科の実験などの場面で様々な情報や情報手段に触れ比較・検討する機会を積極的に取り入れたい。

⑫ 家庭科

家庭科 活動一覧

【目標】

生活の中に自分を見いだし、創造する子どもが育つ家庭科学習（藤棚第22号より）

【学習のポイント】

★繰り返し経験すること(演習)

★持続可能性な視点を持つこと(思考)

5年生(1回2時間)	6年生(1回2時間)
60回	55回

	1学期				2学期				3学期		
	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
6年生	・共に生きる生活、気持ちを伝えよう、手縫い 「お相手さんへマスコットをつくろう」				・快適な生活 「暑い季節」 ・包丁つかい、 サラダづくり 「じゃがも皮むき」	・ミシンと手縫い 「オンリーワンのエプロンをつくろう」 「発表しよう」		・1食分の献立 づくり 「給食の献立」	・調理実習 「朝食に合うおかず」 「休日ランチ (手作り味噌)」	・調理実習まとめ ・人生設計 「学力、体力、コミュ力、自立力の バランス」	・まとめ、振り返り
5年生	・湯を沸かす 「ホットレモネード」 「国産、輸入の ちがいを」	・エコクッキング 「ゆでる」 「ゆでたまご」 「炒める」 「ほうれん草」	・ゆでる 「野菜サラダ」 ・裁縫(手縫い)	・裁縫(手縫い)	・五大栄養素と 体内での働き ・朝ごはん	・ミシンと手縫い 「オンリーワンの袋 をつくろう」	・ミシンと手縫い 「オンリーワンの袋 をつくろう」 「発表しよう」	・ごはんを炊く、 だしをとる ごはんと味噌汁	・生活時間、団らん 「家族とホットタイム」 ・お金の支出、収入	・快適な生活 「暖かい着方」 ・包丁つかい 「りんご皮むき」	・まとめ、振り返り

系統的な学習へとつなげる

中学年	総合学習「仲間といっしょにつくる〇〇」 実験、専科教室の活用
低学年	総合学習「〇〇してみませんか」活動 つくる活動

3. 新設「じぶん de ラボ」の試行と来年度の「ラボ」の時間の運用についての検討

本年度は研究開発指定1年目ということもあり「じぶん de ラボ」を当該の学年で実施した場合にどのような場になるのか、検証することにした。具体的には、本校で長年重視されているクラスのテーマの時間に低学年、中学年、高学年でそれぞれ「じぶん de ラボ」を想定した活動を子どもと担任との文脈の中で実施することにより、成果や課題をあぶり出すことで教育課程編成の要素とすることにした。

実際に大きな要素になったのは「じぶん de ラボ」を実施する際の、担任1人で子どもの活動を支えることの難しさである。子どもが設定したテーマを焦点化のための専門的なアドバイスの難しさ、子どもたちの学びのプロセスの見えなさ、多様な活動を担任1人で見ることの難しさ、が主な課題意識として上がった。裏側から見ると、「じぶん de ラボ」を実施する際には子どもが存分に自分の学びに浸るためには、専科教諭の受け口があることや、校内の「ひと

もの」に余裕をもって働きかけることができる時間的なやわらかさが必要になる。それによって見出された教育課程の枠組みとしては、週2日程度午後の時間を「じぶん de ラボ」の時間として設定するというのである。それによって、活動をしている子どもを学年や学級を超えて様々な専門性を有する教員で見え、支えていくということが可能になる。

また、現在検討中ではあるが「みんな de ラボ」との関連を想定したときに、それぞれの枠組みの機能が最大限有効にはたらくようにすることも重要である。「自分の学びをデザインする」ということが、各学年段階で重視されれば、3学期に「学年のまとめ」のような活動も考えられるが、子ども一人一人の学びが充実するためには「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」を並行して進めるのではなく、学期によってどちらに重点を置くのか意識して、分けて進める教育課程の編成も想定できる。

今後は他のWGの知見をつなげ、学校の学び全体や評価したい子どもの姿など総体を勘案し、「ラボ」の枠組みの機能や意味を設定していく必要がある。

今年度は、先述の通り低・中・高学年でそれぞれ「ラボ」を想定した活動を学級で取り組んだ。その手立てや効果を検証することで「じぶん de ラボ」の本格実施に向けて、骨子を固める手がかりにすることにした。学級の文化や児童の特性などももちろんあるが、低学年、中学年、高学年の各段階で実施したことで見えてきた子どもに育てたい力や教師の手立てを整理する。

・低学年 第2学年「2の3実験『〇〇したらどうなるの?』」

…やりたいことの実現のために何をすれば良いのか考える（実験過程の作成）

・中学年 第3学年「もっと〇〇」…ふりかえりを通して自己の「学び観」を生成

第4学年「4-1 de ラボ」…概念更新・計画への反省・人との関わりの充実・活動の面白さ

・高学年「6-2 自由選択学習」…課題の設定・計画や毎時間の活動の吟味に基づくふりかえり

これらの実践を通して、WGで整理した論点やラボから見える本校の子ども像は次の通りである。

【ラボとは】 個と協働とのダイナミックな関係における研究的プロセスである。

【ラボで期待する子ども像】

自分の展望をもとに課題を見出し、計画性をもって研究しようとする子

(1) ラボの始め方

① 教科+α；教科学習における自分の学びを土台にした活動

② たのしいことや、好きなことから；自分たちで決めて自分たちで活動をするたのしさ

③ 子どもとともに学びたいこと「テーマ」づくり

(2) ラボ課題の種類

- ① 知識獲得型；知る・わかるようになりたい ② 技能熟達型；できるようになりたい
- ③ 仮説検証型；～は、～なのだろうか ④ 模倣実行型；まねしたい,まずやってみたい
- ⑤ 制作発表型；つくりたい,みせたい ⑥ 挑戦経験型；初めてのことや苦手なことに挑戦したい
- ⑦ 課題模索型；迷い中（課題が細かすぎる,ふんわりしすぎる,高難度など）

※ 7つの種類が独立ではなく,移行したり合わさったりすることも想定される。

(3) 研究のプロセスと教師の支え

- ① テーマに基づいた課題の焦点化,構造化 ② 計画実行とその見直し,再構成
- ③ 振り返り

(4) 実施運用案

- ① 4・5・6年生をどのような枠でラボらせるか
 - A. ゼミ型；専門性のある教師のところに集まって,その専門にかかわるテーマもとで1年間ラボる
 - B. テーマ選択型；子どもや教師からあげられたテーマから1年間取り組みたいテーマを決め,
 - その中で教師が支えることができる範囲でラボる
- ⑬ ラボを深める機会としての短・中・長期的な発表の場

① 「じぶん de ラボ」「みんな de ラボ」の目標

「じぶん de ラボ」生活実践活動や各教科等で仲間とともに協働的に学んだことを生かし, 子どもたち一人一人がそれぞれのよさや興味関心を最大限発揮した探究活動を作り, 自分の学びをデザインすること

「みんな de ラボ」異なる学年で学びと創造の集団を形成し, 自分たちで設定したテーマに向かって追究を深めることにより協働的に課題解決する力を高めること

② 「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の年間計画

校内で議論を重ね, WG で積み重ねた知見と年度当初の計画, 新たに考案できるアイデアとを突き合わせてきたが, WG で焦点を当てた「じぶん de ラボ」の知見は成果として残し, 新年度のスタートは「みんな de ラボ」のイメージを固めることにした。枠組みとして「研究室」のように担当の教員の専門性と子どもの学びに対するニーズとで合意形成を図りながらテーマをつくり, 異学年での協働である「みんな de ラボ」を進めながら, テーマに対する個人の課題追究の場を「じぶん de ラボ」とし, 週あたり6時間のラボの時間を実施していく。年間において, 一度敷いた時間割を固定的なものにしているのではなく, 2学期以降の教育課程を充実したものにするために, 夏休みの討議を充実させ年間計画を模索したい。

4. 配慮事項と問題点

(1) 研究の実施体制に関わること

研究1年目であった今年度は, 例年の研究実施体制の通り, 研究部が中心となり研究開発を推進していく役割を担ったのであるが, そのような体制で研究を進めていくことについて配慮すべき点があったので記述する。研究を推進していくにあたって研究部や管理職から他の教員へのトップダウンで研究開発を進めていくのではなくあくまでも教員全員でそれを進めていくことを目指した。しかし, 実際にそのように進めていくことには一定の難しさがあった。

その原因は大きく三つ考えられる。まず一つ目は, 研究部がその名の通り研究を取りまとめたり, 次回会議の提案資料を準備したりしていく際に開かれる研究部内会議である。1度の全体会議につき, 数回の研究部内会議が開かれるため, 議論を先に進めるつもりがなくとも, 全体会議で出された意見を整理したり, 次回提案の資料を作成したりする過程において, 研究の中で使われる曖昧な用語やそれらの関係性をより具体化していくこととなり, 結果として30名ほどいる教員のうちわずか6名の研究部員の間にだけそれらが共有されるのである。

そして、二つ目の原因として考えられるのは、「トップダウンではなく全員で」という考え方そのものに関わるところであるが、研究部は「みんなで考えていきたい」と考えているのに対して、その他の教員は「研究部にもっとリードしてほしい」と考えているという対立がしばしば見受けられたことである。研究部は、自分たちが考えたことをそのまま実践してもらう形になってしまっただけで校内全員が主体的に関わっていく研究開発ではなくと考えているが、そもそも研究開発に応募する段階での根本的なアイデアを考え文章化したのは管理職と研究部であるため、そのアイデアそのものを共有できていなければその先の実践について共に考えていくことはできない。共に考える上で必要な土台の共有は意識したいところであるが、研究に対して全員が同じ熱量や理解度で進んでいくということ自体実現し得ないことであるということも意識されるべきであるのかも知れない。

三つ目の原因は、裁量権の範囲の曖昧さである。研究開発指定を受ける研究は通常の校内研究に比べて学校のシステム自体の大きな変革を伴う。研究開発を進めるにあたって必要な検討内容ごとに4つのワーキンググループ（以下WG）を作ったのであるが、それぞれがカリキュラムや学校の設備等に関わる重要な案件について検討するため、「このWGでどこまで提案していいものか」と逡巡することがあった。もちろん、WGが決定する機関ではなく、そこからの提案を受けて研究部会でさらなる検討がされるのであるが、「WGで検討してくれたことだからそれを尊重しなければ」という思いも他方にあるため、どこまでを提案することが許されているのか、また、どこが決定するのが実質曖昧な状態にあったことは否めない。これと同様の構図が、研究部と管理職の間にもあり、長い歴史の中で先人がこれまで積み上げてきたやり方を変革するという大きな決定を下すことに対する責任の重さを各々が別の場所で感じるようになっていた。

（2）研究内容に関わること

今年度は、ラボ活動を行うにあたって基礎となる各教科の本質やその教科の特性となり得るものの抽出や、ラボ活動をいかにして評価していくか、また、子どもの学習環境をどのように整備していくかについて多くの議論を重ねたが、ここではとりわけ新設するラボの時間について見出された2つの配慮事項について記述していく。

一つ目は、ラボ活動を構成する「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の、それぞれに抱くイメージの相違である。研究開発指定を受ける上で両者のコンセプトはしっかりとつくったつもりではあったが、それでも具体的に実施するにあたって議論を重ねると教員の間でそれぞれが別のもののよう感じられることがあり、それは研究部内でさえ同様であった。例えば、ある教員は「じぶん de ラボ」として個人で学びを進めていくうちに、自然発生的に他者との協働が生まれ「みんな de ラボ」へと繋がっていくため、両者は同じ時間の枠組みの中で実施していくものである」と考えているのに対して、別の教員は「じぶん de ラボ」は個人で学びを進めていく時間であり、「みんな de ラボ」は集団で学びを進めていく時間として、時間的枠組みを区別して進めていくものである」と考えていた。この相違はつまり、「個人で学ぶことと集団で学ぶことの選択は学習者の意向や文脈、タイミング等に委ねる」という考えと、「個人で学ぶことと集団で学ぶこととの両方の価値を子どもたちにしっかりと保障する」という考えの相違であるといえる。このように、ある言葉を共有しても、当然のことながら教員によって感じ方や教育観は異なるため、すなわちその言葉から具体的に想起するイメージを共有していることにはならないということに直面する場面があった。

二つ目は、ラボを実施するにあたって教員の持ち時間数についてである。ラボは、3年生を移行期間として4,5,6年生で実施する。子ども一人ひとりの興味関心に応じて学級とは異なる所属で学びを進めるため、一人の教員が担当する子どもの人数を可能な限り減らしたいと考えた。そして、そのためにはラボを行う時間にはできるだけ多くの教員の手を空けておく必要があるため、担任や専科を受け持つ教員は全員午後はラボ活動を担当できるよう時間割の調整を行った。ところが、専科のない低学年の担任に午後のラボ活動を担当してもらおうとすると、専科のある高学年の教員に比べて持ち時間数が格段に増えてしまう。教員の仕事負担は持ち時間数だけで測れるものでは当然ないが、数で分かる持ち時間数の差というものは教員の間にも不公平感を生んでしまうだろう。本校が採用している学級担任生自体を見直すことも視野に入れる必要があるのかも知れない。

IV 研究開発の結果および分析

1 児童への効果

(1) 校内研究授業

a) 第4学年理科 「わたしたちの生活とエネルギー」から

「発電をする」ということを目指して、そのために必要となる科学的な思考プロセスや知識を駆使していくことを志向した理科部の提案では、多種多様な「学びをデザインする」児童の姿を垣間見ることができた。「発電をする」ためにタービンを回転させる必要がある、ということに気付いた児童らは、同時にその方法を考える必要があるということにも気づく。例えば、「自転車の後輪にモーターの軸につけたタイヤを押し付けて回転させる」や、「回しやすいように軸にハンドルを付けて手で回す」などが出され、試行錯誤がはじまった。すると、児童は「手で回し続けるのは大変」「LEDが点滅してしまう」などの課題を発見していった。また、「自転車や手は（実際の発電における）どのモデルに該当するのか？」という疑問もあげられた。「発電をする」ことを目指してきたわけであるが、実際の発電所のように「発電をする」ことは、難しいということに気づくことができた。つまり、〈当初目標の修正⇒目標自体の再設定〉を行う必要が生じたわけであり、再設定された目標状態に近づけるためのプロセスの再設計も同時に必要とするわけである。「デザイン」とは、単に初期状態を目標状態に近づけるための問題解決のみならず、目指すゴールイメージに向けて、目標状態自体の修正をも含む概念であると考えれば、こうした学習者の気づきはまさに「デザイン思考」なのであって、だからこそ、一つ一つの学習活動が学習者にとって腑に落ちたものとして位置づいているのだろう。その証拠に、この〈目標自体の再設定〉以後、児童にとっての関心事は「いかにしてタービンの連続回転ができるのか」つまり「電力の連続供給のためにはどのような仕組みが有用か」に移っていったのである。そこで、「モーターの軸にプロペラを付け、送風機の風でモーターを回転させる方法」や「水道の水を当てることでモーターを回転させる方法」が発見され、試されていった。どちらの方法も、「疲れることなくモーターを回転させることができる」という点において支持された。児童は、上述のようなデザイン思考を通して、「タービンの連続回転」を生み出すためには、「人力に依存しては不可能だ」ということに、自ずから気づいていたのであろう。その結果、安定してLEDを点灯させることができた。「発電をする」ことから始まった本単元であるが、児童の姿から「デザイン思考」の一端を見出すことができた。つまり、「目標状態の設定⇒初期状態との対比⇒解決プランの設定⇒目標状態の再設定⇒解決プランの再検討・・・」と連続する学びの姿である。このような「螺旋階段」を少しずつ登りながら、「発電すること」の意味が腑に落ちていった。

b) 第4学年算数 「2けたでわるわり算」から

本単元は、何か新たな計算方法を覚えることを重きにおくのではなく、「被除数と除数の関係をつかむ見方・考え方」を自在に働かせることを本質に迫る学びとして、資質・能力を養うことを志向した単元であり、学習指導要領解説に示されている「数量の関係に着目」することで「計算の意味と方法について考察する」深い学びにつながることを、実証的に明らかにすることをねらった提案であった。

授業の実際には、 $84 \div 21$ の商の見出し方として、次の「3つのやり方」が子どもから表出した。

- A. 一の位と十の位に分けて、何倍かをみるやり方
(84を80と4に、21を20と1にそれぞれ分け、80と20、4と1がそれぞれ4倍)
- B. 一の位同士を比べて、何倍かをみるやり方
- C. だいたい $80 \div 20$ とみて、 $8 \div 2 = 4$ と商を見出すやり方

ここで授業者は、協働探究課題として「どんな場合でもこのやり方でできるか」と発問し、自分で被除数と除数の数値を決めてわり算の計算をするように指示した。その結果、わり算の作問数は、どの子も1問以上は作成しており、被除数の数値を順に変化させて無数のわり算を作っていた子が1名いたが、それを除くと多い子で13問作成し

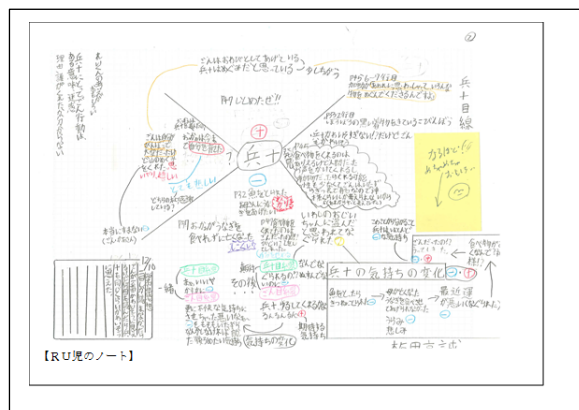
ていた。また、筆算を全く書かない子が13名（約4割）、筆算を書いていた子が17名（半数）、問題によっては筆算を書いていた子が4名（約1割）いた。また、19名の児童が、「3つのやり方」に関する記述をしており、わり算の順序も含めて見ると6通りに分類された。

授業者は、授業終末において「わり算の計算」についての探究を振り返るために、「筆算を使わなくて良いときと使った方が良い場合はどんな場合か」「そのときに大切なことは何か」の2点についてノート記述させた。その結果、「十の位で商を求める」「割り切れないときは筆算」などの計算の手続きに関する記述をしている子が最も多く、17名に上った。一方、教師が意図した「数量の係数に着目する」ことに関しては、「予想が大事」「勘が大事」などと、商を見出すための見方・考え方に着目している子が7名、「わられる数とわる数が倍になっているとき」など、2数の倍係数に着目している子が5名であった。

本実践から、「数量の係数に着目する」探究課題に向かうことで、単なる計算方法としての「わり算の筆算」に終始するのではなく、「数学的な見方・考え方」を働かせながら、数量係数について考え、さらにそれを基に、異なる場合でもその関係性が当てはまるかを自ら検証するために、異なる数の組み合わせに援用させながら、理解を深めたり問いや課題を自ら創出したりする姿を確認することができた。

c) 第4学年国語 「ごんぎつね」から

テキストとの対話の過程を自分でデザインする子どもを育てるための方略として、ノート学習を重視した本実践の児童の姿を報告する。ノート学習では、これまでに獲得してきた方法知を駆使して、問題解決のための思考をノートに展開していく。この過程こそ、テキストとの対話を自分でデザインしていることと同義と捉え、本実践は展開された。第9時に作成したノートをテキストとの対話という観点で見ると、RUはテキスト内の出来事を兵十の視点とごんの視点とに分けて捉えている。つまり、「登場人物の行為・心情の変化」との対話を行っていることと言えよう。RU



U児は、ノートをつくる活動を通して、登場人物の心情を往還する行為を読者として展開しているのである。一方、FFがノートに展開している対話はその対象が異なる。FFは「ごんぎつね」の語り手である「わたし」は茂平から聞いた話を再話しているという物語の語りの構造に目を向けているのだ。FF曰く、「兵十がこの話を、伝説みたい、語りついたんだと思う。それを聞いた茂平がわかりやすくするために、物語を兵十からごんと聞いたから、ごんぎつねとして「わたし」に伝えたんだと思う」と語りの構造そのものの指摘している。この視点に立った時、登場人物の心情についても茂平ひいては語り手のフィルターを通してることになり、心情の変化も茂平／語り手がそのように心情が変化しているがごとく語っているだけであるということに他ならない。このように、自らテキストを読み深めていく、いわば「デザインする」ことを、児童は本来できるのであるが、一方でその際の「対話の対象」が異なることが明らかとなったのであり、これを無視した学習環境を用意してしまうと、「自分でデザインした学び」を阻害してしまうことが示唆されたのであった。

2 保護者への効果

研究開発に関する保護者の興味・関心について調査するために、保護者向けアンケートを実施した。「今年度からは文部科学省の研究開発学校の指定を受け、「学びを自分でデザインする子」の育成に向けて研究を進めております。本校の研究について興味がありますか」という質問に対して、「A：大いに興味がある B：興味がある C：あま

り興味がない D:全く興味がない」の4つの中から回答を求めるものである。さらに、自由記述欄を設け、保護者が抱く本開発研究への興味関心の内実や、課題意識などについて探ることとした。

表1は、質問項目に対する回答についてまとめたものである。340件の回答が得られ、「A:大いに興味がある」が223件、「B:興味がある」が112件であり、合わせると335件の回答が「大いに興味がある」ないしは「興味がある」に該当し、総回答数の内の、約98.5%が本開発研究に興味を抱いていることがわかった。

表1 質問に対する回答数とその割合				
質問項目	大いに興味がある	興味がある	あまり興味がない	全く興味がない
人数	223	112	5	0
% (小数第1位)	65.6	32.9	1.5	0
興味あり/興味なし	98.5%		1.5%	

自由回答欄の記述に目を移すと、「AI が台頭するであろう数年後の社会において、正解のない問題に対して自分なりの答えや結果を導くプロセスを学べる機会はとても貴重だと考えます」や「些細なことからも学べ、得たものを更に自分で発展させられるということは人としての可能性が更に広がると思います」「今後世の中がどのように変化していくのかわからない中、子供が社会に流されるのではなく、自分で人生を創れるような人間になって欲しいと思っています」などといったような、先行き不透明な社会においてどう生きるのかを想定した記述が数多くみられた。そのために必要な力を育む上で、本校が掲げる「学びを自分でデザインする」こと有用なのではないか、という期待を抱いていることが窺える。

また、「子どもが自ら考える力を付け、自発的・創造的な力を身につけてほしい」「真の学びは自分が学びたいと思うことから始まる」「学ぶことが楽しいと思えるなら、学生時代だけでなく、大人になってからも新しい学びを楽しみ、成長していけるのではないかな」などと言ったような記述からは、「学び」が本来持つ可能性や魅力を味わうことを通して、知的好奇心や所謂「考える力」などと言ったようなスキルや態度を育んでいくことを望む保護者の思いが垣間見られる。このように、「これからの社会に必要な力」への期待と、他方「学びの可能性」への期待という、二つの志向性が重なったところに本研究開発が位置づいていると考えることができるかもしれない。

一方で、研究開発を進めていく上での課題点も指摘されている。例えば、「ただし、好きなことだけをやれば良いというのでは困ります」「小学校の6年間で必要とされる勉強も、将来好きなことをやるための土台として、どうバランスを取るのか、取らせるのか、が重要なことのひとつだと思う」といったような、創意工夫や学ぶ意欲を生かした学習と、基礎的・基本的な知識との折り合いをどのようにつけていくのか、という点については、古くて新しい課題でもあり、本校でも話題となっているところである。両者を包摂するようなカリキュラムを描き出す必要があるだろう。また、「具体的にどのようなことをするのか分からない」「『学びを自分でデザインする』という具体的な姿を知りたい」などと言った要望も多かった。学校からの情報提供を適切に行い、保護者との連携・協力体制構築を目指していく必要がある。

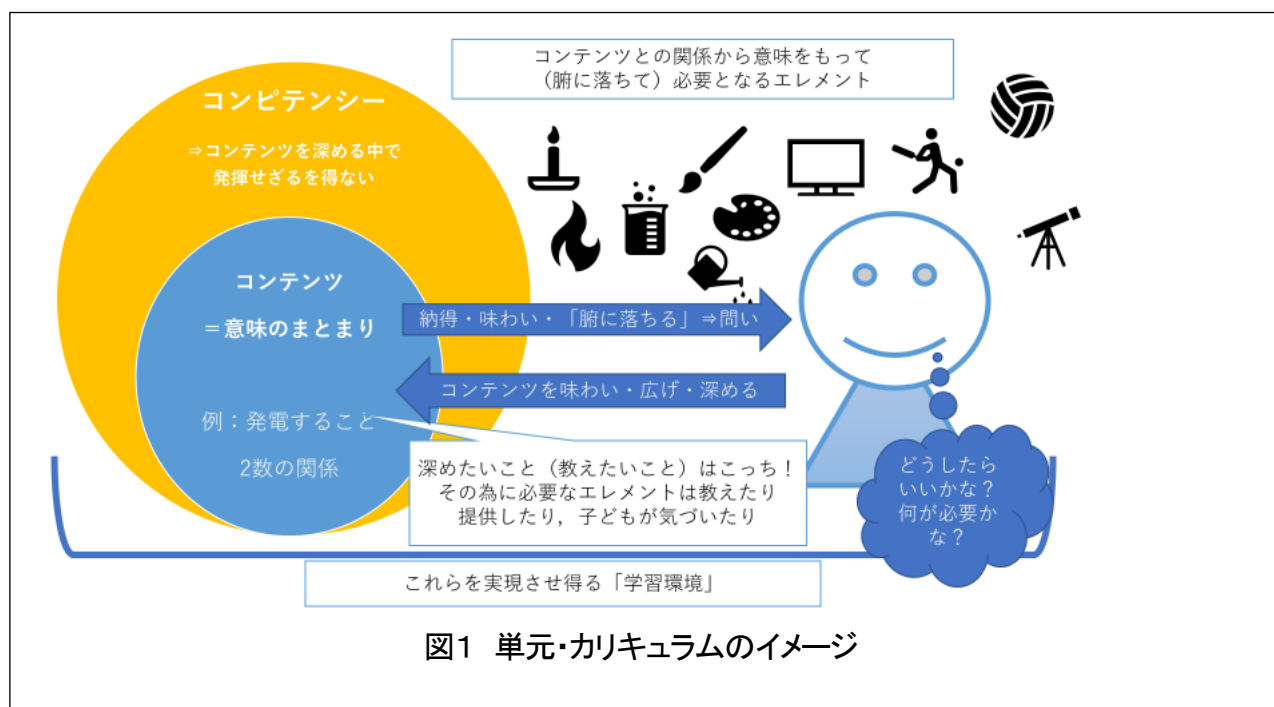
3 教員への効果

(1) 校内研究の成果と課題

本年度は教科学習の見直しを志向し「教科の本質に迫る教科学習・授業デザイン」を副題として、校内研究並びに授業研究会での提案授業を中核に研究を進めてきた。その上で、具体的には、「学びを自分でデザインする姿」「カリキュラムデザインの方向性」「授業デザイン」の3点について、次年度の足掛かりとなり得る学校研究的知見を生成することを試みた。

その結果、まず「学びを自分でデザインする姿」については、各教科部から提出された指導案集の文言を頼りに、帰納的に分類し、田浦ら（2010）¹⁰や加納ら（2019）¹¹の議論を基に検討を行った。その結果として、「学習者自身が絶えず動的に目標自体を進化させるとともに、そのために何が必要かを問い、表す」姿として、暫定的に定義づけることとした。

次に、カリキュラムデザインの方向性については、主に理科部・算数部の授業提案文書並びに公開研究授業における議論を頼りに、「工学的接近モデル」と「羅生門的接近モデル」という二つのカリキュラム論を基に考察を行った。その結果、今後のカリキュラムの方向性として、各教科が依拠する文化や科学がもつ「意味のまとまり」＝「コンテンツ」として、そのこと自体を考えたり深めたりする、「羅生門的接近モデル」を基にすること、さらに、その文脈において、必要となる「エレメント（＝技術や法則などといった情報・人的、物的な資源）」を子どもたち自身



が「腑に落ちた形で」学び取っていく（図1）こと、の2点が実現するような単元・カリキュラム配列を目指すことを今後の方向性とする事とした。

最後に、授業デザインについてであるが、本年度の3回の校内研究から、「授業デザイン」の具体的な在り様までを提出することはできなかった。ただし、3つの授業提案と実際の授業、また協議会での議論を基に、教科学習における「学びを自分でデザインする」モデル（図2）を暫定的に提出するに至った。このモデルのブラッシュアップ及び実現しうる授業デザイン・学習環境デザインを考えることが、本稿における3つ目の企ての答えとなり得るであろう。以下にあげた3点の課題を合わせて、次年度以降の研究の進捗に期待したい。

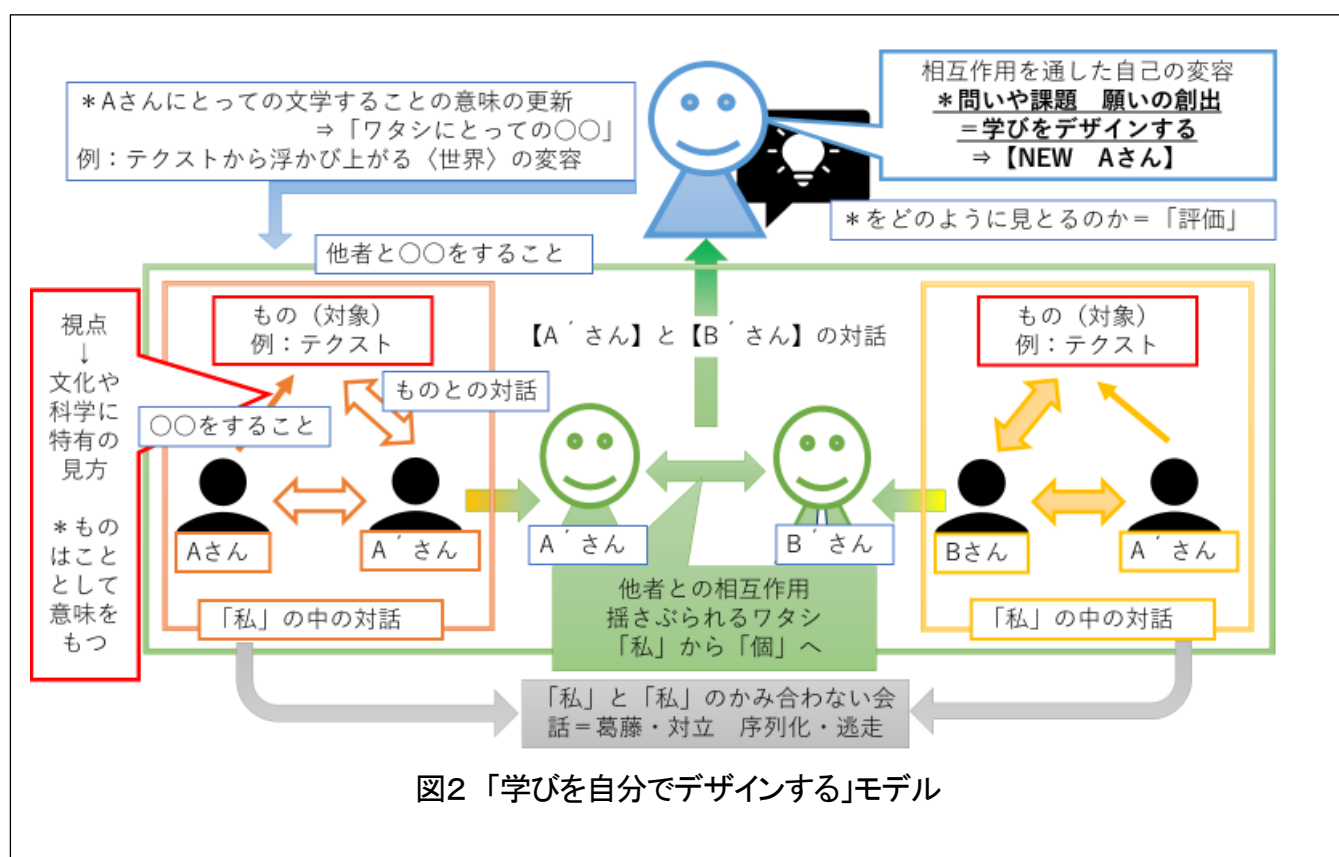
〈本年度の校内研究において残された課題〉

- ・「学びを自分でデザインするモデル」の有用性及び「～de ラボ」との関連性に関する検討
- ・「意味のまとまり」＝「コンテンツ」として、それ自体を学んだり、深めたり、ということを提案した。だとするならば、一体どのようなコンテンツであれば、カリキュラムに組み込めるのかについての検討

¹⁰ 田浦俊春・永井由佳里(2010)「デザインの創造性と概念生成」, 認知科学, 第17 巻第1号

¹¹ 加納岳拓(2019)「Q & A で理解する体育の授業デザイン」, 体育科教育学第67 巻10号, 大修館書店

- ・「学びを自分でデザインする」ことが難しいと思われる単位、領域の扱いに関する検討



（2）研究についての教員アンケートから

本年度の開発研究を振り返るために、自由記述方式のアンケート調査を実施した。記述内容を分析した結果、大きく〈日常の授業・教科研究の見直し〉〈評価について〉〈学習環境整備について〉〈研究開発・校内研究会の運営について〉〈研究開発・校内研究会の運営について〉〈新設「自分deラボ」「みんなdeラボ」について〉の6つのカテゴリーに大別された。

教員アンケートの記述から、「管理的でトップダウン」な研究組織・運営ではなく、「それぞれが主体的に自律し」「全員がリーダーシップを発揮できる集団」による、主体的で民主的な研究運営・体制への変革を求めていることが窺える。教員集団にこのような変容が見られたのは本研究の一定の成果であったと思われる。しかしながら同時に、その実現のためには「ここがわからない…」「こう考えているけれど…これでいいのかな」と言い合えるような教員同士の関係構築や校内研究会におけるコーディネートが求められるともいえるだろう。また、教育課程全体の再構築を視野に入れ、それを「主体的で民主的に」進めていこうとしたときに、「最終的に誰が、もしくはどこが」「どのように」決定していくのか、その意思決定システム自体を見直していく必要があることも示唆された。このことは、本研究開発学校の指定を受託しなければ顕在化しなかった課題であろう。これを機に、教員一人一人のマインドセットだけではなく、同時に校務分掌を始めとする学校運営システム全体を見直していく必要があるだろう。研究同人からの意見や姿から、本研究課題への参画意欲の高まりが感じられるだけに、研究部のコーディネートや運営システムにおける課題について、次年度改善するための方策を打ち出していく必要があるだろう。

V 今後の研究開発の方向

1. 研究計画の年次計画の変更

1年次の研究の中核であった教科学習の最適化により、次年度は4年生以上で週6時間、3年生以上で週4時間のラボの時間を設定することができた。2年次は「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」を同時に実施することができる。研究当初は「みんな de ラボ」の評価検討は3年次の研究の中核とする予定であったが、2年次に「じぶん de ラボ」と同時に実施し、評価検討することができることとなった。同時に「学びをじぶんでデザインする子」を育成する教育課程の理論的な完成を2年次に行い、3年次に教育課程の評価を行い、4年次に一般化の可能性を検討していきたい。

2. 「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の設置、実施と評価、検証

2年次は、「学びをじぶんでデザインする子」を育成する教育課程の理論的な完成を目指す。研究の中核となるのは、「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の実施と児童への効果を検証することである。

1年次の年度末は、「じぶん de ラボ」の試行とラボWGや研究部での議論を全体へ広げ、具体的な来年度の実施方法を検討した。今年度は教科のカリキュラムの最適化について全体で議論してきたため、試行したり、WGや研究部で議論したりした教員とそうではない教員の隔たりは当然あるため、合意形成の仕方を工夫し、WGの実践を提案したり、先進校の視察や研究会の情報を共有したり、視察先の海外の先進校の取り組みをビデオ視聴したり、全員で学びながら、新しいことのあり方を議論していくことを大事にした。議論は予定よりも多くの時間を費やした。その中で、これまで以上に教員同士の関係構築や校内研究会におけるコーディネイトが求められることや、「教育課程」という大きな課題を学校研究にした時の意思決定システムをどうすべきかを考えていくべきであるということが顕在化してきた。

そのようななかで、2年次の具体的な「ラボ」の時間の運用を決めていった。これまでの学級での活動の指導経験があっても、異学年集団である「みんな de ラボ」の活動を実施し、指導していくのは、教員全員にとって初めての経験となり、学級で行うのではない「じぶん de ラボ」も同様のことが言える。また、新年度は教員のメンバーも変わる。その中で、新設「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」は1年分の計画をするのではなく、当面の方法を決め、議論を重ねながら柔軟によりよい方法をつくっていくように次のように計画した。

「ラボ」の時間は、火曜、木曜、金曜の午後に設定し、個々の教員が支えることができる学びの範囲を子どもたちに伝え、子どもが自分の興味、関心に基づいて「研究室」を選択するシステムを試行してみることになった。そして異学年だけれども、興味・関心が近い子どもたちが「研究室」に集まり、専門性をもつ教員が個の学び（じぶん de ラボ）と協働的な学び（みんな de ラボ）を支えていくこととした。「研究室」を担当するのは、4年生以上の担任9名と専科を担当する教員2名、栄養教諭、養護教諭の13名を予定している。移行期にあたる第3学年の児童は担任が教室で「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の活動を担当し、低学年の担任は、4年生以上の「研究室」の補助をする。また、個の活動を支えるため、特に「じぶん de ラボ」の時間は、道具の整備が必要となる学校図書館（メディアルーム）とパソコン室、理科室、造形室、家庭科室には、可能な限り人を配置するように工夫するようにしたい。

4月、5月は、1年次にラボWGが整理したことをもとに「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の目標や内容を検討し、6月より「研究室」での「ラボ」をスタートする。6月、7月は細やかな情報交換を行いながら「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」を「研究室」で実施する（20時間）。8月に2日間実施する夏季集中研では、具体的な子どもの姿から、学習環境や方法、内容などを評価検討し、その後の「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の実施について考えていく。

「じぶん de ラボ」と「みんな de ラボ」の児童への効果については1年次の評価WGの知見をもとに評価し検証していく。その際、それぞれの時間の検証だけではなく、新設の2つの時間と1年次に最適化した教科のカリキュラムがどのように相互に影響しているのかも視野に入れ、検証したい。

また、ラボの時間が始まると同時に、オンライン学習システムを用いた支援と評価についても実践していきたい。使用するタブレットやツールについては学習資料部を中心に小学校で検討し、個人がタブレットを1台ずつ持ってもインターネットをスムーズに使える環境となるように大学と連携して整備していきたい。

3. 「学びを自分でデザインする子」を育成する教育課程の編成

これまでの本校の教育課程は「総合学習領域」「教科学習領域」「生活実践活動領域」の3つの教育内容で構成されていた。¹²また、1、2年生はこの3つの学習領域を包含した「低学年総合」を実施している。1年次は、「総合学習領域」「教科学習領域」の2つに焦点を当て、個に基づく「じぶん de ラボ」、教科・学年を超えた協働的探究の「みんな de ラボ」及び「教科学習領域」と整理した。本研究課題は、本校がこれまで研究して実践してきた「生活実践活動」と「低学年総合」に続くものとして考えているが、そのあり方は検討しなければならない。

「生活実践活動」とは、特別活動という学級活動と児童会活動、クラブ活動、学校行事と生活指導を統合したものである。子どもが自分たちの生活をつくりあげていく自律的・実践的な態度を育てたいとの願いから子どもが生活を「つくる」過程を重視し、子どもがつくる中身を「文化」として捉えている。この理念はそもそも「学びを自分でデザインする子」を育成する教育課程のもとになっており、整合性がある。問題は、その内容の重なりと「ラボ」が始まった際の子どもたちの学校生活の変化にある。生活実践活動は長年の実践により、よいものを生み出し文化として継承してきたが、新たな教育課程編成を機会に、その他の学習内容領域とのバランスを考えたり、新たな学校生活に即してみたりして、その内容を見直し、教科学習領域と同様、内容や方法、時間数など最適化する必要がある。低学年総合も子どもが子どもらしく学び、学びを自分でデザインできているのか見直していき、「学びを自分でデザインする子」を育成する学校としての総体をより確かなものにしていくこととする。

2年次は教科の本質的な学びを実現するために内容や必要時数を最適化した教科学習領域のカリキュラムを実施する。1年次は7月と3月にその内容を共有し、4月に実施できるように各教科・領域部が準備をしている。2年次は学年会で情報交換をしたり、OJTの機会を設けていったりするなど実際に教科の本質に迫ることができるようにしていく必要がある。その上で、実際に指導した学年で内容や方法、時間数など実現可能かを検証し、共有して、3年次の教科学習領域のカリキュラムやその運用方法を検討するようにしたい。

1年次は「意味のまとまり」＝「コンテンツ」として、それ自体を学んだり、深めたりするように授業デザインをするということを考えてきた。どのようなコンテンツであれば、カリキュラムに組み込めるのかについて考え、教科が検討してきたが、2年次は、学年部の実践と評価をもとに、教科主任会などが軸となり再構築していきたい。その際、「学びを自分でデザインするモデル」を活用し、その有用性も検討するようにしたい。またカリキュラム全体を視野に入れ、教科での学びが「じぶん de ラボ」及び「みんな de ラボ」に学どのように関連するのも検証していくこととする。

¹² 東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校(1998),『個のよさが生きる総合学習の展開』,東洋館出版社,pp13-23

4. チーム学校として

(1) 校内の研究組織体制

1年次は校内の研究組織として、管理的でトップダウンな研究組織・運営ではなく、それぞれが自律し研究に参画できる組織作りに務めてきた。それは一定の成果はあったものの、関係の構築とコーディネートが求められており、また考えてきたことを実現できる意思決定システムを構築する必要がある。

そこで、2年次は情報交換の場を充実させることと意志決定までを含めた校内研究組織をつくり、実施してみることとする。

a) 情報交換の場の充実

様々な検討が学校内でなされている中で、「ここがわからない」「こう考えているけれど・・・でよいのかな」と気軽に言い合える関係の構築のための機会として以下の時間を活用する。また、こまめに「ラボ」や「低学年総合」について情報交換をする機会を新たに設ける。

- ・学年会 教科学習領域について
- ・教科部会 →必要であれば、学習会などと連携し、OJTを行う。
- ・「ラボ」情報交換会 →ラボの経営案を作成し、情報交換を行いながら更新する。

b) 意思決定システムを含めた校内研究組織作り（研究部● 校務部○）

ア) 運営指導委員会（運営指導委員＋研究部＋校務部）

イ) 「学びを自分でデザインする子」を育てる教育課程構想委員会（教科WG●＋教科部＋生活実践部○）

ウ) 新設「じぶんdeラボ」「みんなdeラボ」設置委員会（ラボWG●＋研究部○）

エ) 学習環境デザインの検討委員会（学習環境デザインWG●＋学習資料部○）

オ) 「学びを自分でデザインする子」を育成する資質・能力の検討、評価委員会（評価WG○●）

なお、イ)～エ)の各委員会に研究部員と校務部員を配置することで、研究を円滑に推進し、なおかつ意思決定できるように工夫した。また、各委員会に学校運営の部を置くことで、校務部で決まったことを共有できるようにする。各位委員会で議論された内容がその中で閉じてしまったり、「ここで議論しても仕方がないけれど」と無意味な議論になったりしないように、議論した内容が各分掌等（研究部、生活実践部、学習資料部、教育相談部、実習部、学年会、教科部会など）で情報交換され、校務部会、教員会へと議論が続き、情報共有と意思決定に有効に働くようにしたい。

教員会においても「研究部」からの議題を扱う部分とは別に「研究開発関係」を議題として扱うようにし、研究の中核となる「ラボ」の運用や研究部の業務については「研究部」で、様々な部や委員会が扱っており、全体共有が必要な研究開発課題に関わる内容は「研究開発関係」の議題で共有できるようにする。

(2) 保護者との連携

1年次は3月の学校長講話と7月保護者会に研究開発課題についての説明を行った。1年次の研究の成果と2年次以降の計画についての説明を3月に行う予定であったが、新型コロナウイルスの感染拡大による休校の影響で、実施することができなかった。

2年次は、4月の保護者会で、各学年に1年次の研究の成果と2年次の計画について説明し、1年間を通して、適宜、情報共有する機会を設け、保護者と連携して子どもたちを育成する学校づくりに努めたい。その際、参観、保護者会、面談の場を有効に活用するようにし、子どもたちの具体的な姿を見ていただき、実際に指導している教員と話し合う場を大切にしていきたい。

(3) 大学との連携

1年次は運営指導委員に校内研究の指導をいただくとともに、夏期集中研修会などの機会に、運営指導委員から本研究に関わる講演やワークショップ（WS）をしていただき、その内容や得た知見を学校づくり、授業づくり、授業評価などに生かしていった。

次年度は、運営指導委員との連携をより強め、新設時間である「じぶん de ラボ」や「みんな de ラボ」の実践の評価や「学びを自分でデザインする子」を育成する学校づくりに関わっていただくこととする。同時に、運営指導委員に3名の本学教員を追加し、1年次の学校長であり大学の教員でもあり研究を周知している松浦に運営指導委員長をお願いすることで附属学校として大学との研究協力体制を構築することとした。このような体制づくりは、11月に視察に行った研究開発学校でもある広島大学附属小学校に倣ったものである。