

37	香川大学教育学部附属高松小学校	R4～R7
----	-----------------	-------

令和7年度研究開発自己評価書

I 研究開発の内容

1 教育課程

(1) 編成した教育課程の特徴

グローバル化の進展や技術革新の加速など、様々な分野で前例のない変化に我々は直面している。現在は、「VUCA」時代とも呼ばれ、経済やビジネス、個人のキャリアに至るまで、ありとあらゆるものが複雑さを増し、将来の予測が困難な状態にあると言われている。今後の社会は、個人と集団の可能性を大幅に向上させて、人々、都市、国そして大陸を結び付けることが予想され、誰とでもつながり、協力し合うといった、人々を包摂する社会の実現が求められている。さらに、不透明な時代の中、他者との協働により、既存の知識や価値から新しい知や価値を生み出していくことが必要であり、「OECD education2030」においても、新たな知や価値を創造する力の必要性が示された。

本校では知や価値を創造するためには、「経験」と「学問」、「経験」と「価値」をつなぎながら学習するプロセスが必要だと考えている。子どもたちは、概念や知識を累積的に学ぶのではなく、学問知と生活知の関係を調節し、組み換えつつ学ぶ存在であると捉えており、このようなサイクルが重要であることは、これまでの教育学研究の文脈からも導くことができる（例えば田中耕治、2017）。

そのためには、子どもたちの経験、つまり個の生活知が豊富であることが重要な役割を果たすと考え。現代の子どもたちは、デジタルネイティブであり、インターネットやデジタル機器に関連した多くの生活知をもっており、パソコン等で知らない知識をすぐに獲得することができる。しかし、知識は単独で存在するものではなく、様々な知識や経験と結びつくことで、より質の高い知識に変換できることを踏まえると、このままでは獲得した多くの知識を組み換えることは難しい。さらに、直接体験が豊かであった時代とは異なり、現代は日常生活の中で自然と学んできた生活知や体験が不足しているといわれている。このような状況を踏まえると、子どもたちは、学問につながるための個の生活知が十分に蓄積されていないのではないかと考える。この「経験」を保障することこそが、知の創造・価値の創造を実現するためには必要ではないかと捉えた。

以上を踏まえ、本校では、経験から知や価値をつくるために、図1のようなカリキュラム図を作成し、研究に取り組んだ。

本校の研究課題は以下の通りである。

新領域「経験」は、2つの小領域で構成し、異学年集団で活動を行う。第1小領域は、多様な「ひと・もの・こと」と出合う経験を通して、学問につながる個の生活知を豊かにする「はっけん」の時間である。この時間に獲得した生活知と教科学習における学問知を組み換えながら学習するプロセスを通して、知の創造を目指す。第2小領域は実社会とつながるプロジェクト活動を通して、様々な成功や失敗を味

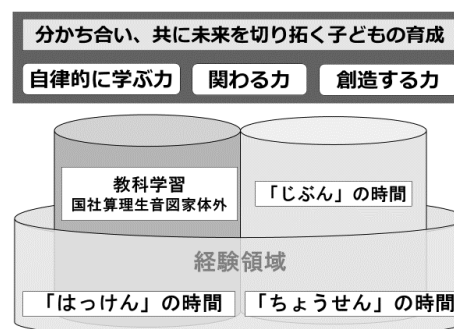


図1 本校のカリキュラム図

わう経験により、生き方・在り方につながる個の生活知を豊かにする「ちょうせん」の時間である。

「じぶん」の時間は、経験領域での質の高い体験をもとに、同学年集団で議論を深め、子どもたち自ら変容し、成長するプロセスを通して、価値の創造を目指す。経験と知、経験と価値を構造化した教育課程を実現することにより、「自律的に学ぶ力」「関わる力」「創造する力」を育成し、人格の完成を目指すことができると考える。「経験領域」及び「じぶん」の時間の新設にあたり、以下のように教育課程の変更を行った。

① 経験領域

ア)「はっけん」の時間は、異学年集団で多様な「ひと・もの・こと」との出会いや様々な経験を通して、学問につながる個の生活知を豊かにすることを目指す。

全学年において、各教科の一定時間を統合して、54 時間を配当する。各教科の一定時間とは、教科学習を行うに当たり、当該教科の学問知につながる生活知を想定した上での必要時間を示す。主に、単元の導入や生活の場面で活用できる時間、単元終末での学習内容との関係付けや生活との意味付けの時間として充てた。

イ)「ちょうせん」の時間は実社会とつながるプロジェクト活動を通して、様々な失敗や成功を味わう経験により、生き方・在り方につながる個の生活知を豊かにすることを目指す。

3～6年生において、特別活動と総合的な学習の時間を統合して、105 時間を配当する。異年齢集団での実社会とつながるプロジェクト活動は、特別活動が示す「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」、総合的な学習の時間が示す「探究的な学習のよさ」を実現できると共に、子ども主体の切実性のある活動において、実社会における質の高い経験を味わうことができると考える。1・2年生は、実社会での課題が教科等横断的な知識を身に付ける上で有効であるという考えを踏まえ、教科と特別活動を統合して 105 時間を配当した。

② 主に経験領域で活動したことをもとに、同学年集団で価値創造を行う時間として、「特別の教科 道徳」を「じぶん」の時間として、新たに創設した。本研究の、体験と分断されない価値創造のかたちが、「特別の教科 道徳」への今後の新たな視点になると考える。各学年週 1 時間の 1 年生は 34 時間、2～6 年生は 35 時間配当した。

③ 近年のグローバル化を踏まえ、1・2年生において、外国語活動を 17 時間配当した。

(2) 教育課程の内容は適切であったか

《経験領域》

【「はっけん」の時間】

目標に「遊びの要素を取り入れること」や「自分なりの論理をつくること」を付加したことで、教科学習につながる経験の具体を「自分なりの論理をつくる」こととして共通理解を図り、新たな「はっけん」の時間の在り方を模索した。研究の方策として、遊びの要素を取り入れた活動を設定する際の教科等横断的な視点の在り方、自分なりの論理をつくるための活動展開の在り方を掲げ、実践をもとに検討した。

特に本年度は、主軸を各教科の見方・考え方や感覚・感性に置いた上で、これらが働きやすい「行為」を具体的に複数想定した。中心となる活動から派生した教科の見方・考え方や感覚・感性が働く行為が自ずと表出される活動内容を設定することの必要を見出すことができた。その結果、体験的な行為に留まらず、不思議さや面白さといった情意面や教科学習で関連付けたい見方・考え方が養われている姿としての行為といった認知面の両方の育成につながった。

【「ちょうせん」の時間】

よりよい生き方・在り方につながる個の経験をもつことを「思いや願い、感じ方をもつこと」と置き、目標を焦点化した。教師は子どもたちがプロジェクト活動を通して思いや願い、感じ

方をもてるように支援し、見取ることで授業改善を行った。特に「じぶん」の時間とのつながりを意識しながら、「じぶん」の時間で取り上げたい思いや願い、感じ方について、「ちょうせん」の時間で意図的に設定した経験を吟味・整理した。

価値を自ら創造するためには、想いや願い、感じ方の自覚が欠かせないことが見出された。具体例として、下記が挙げられるが、この心情面が具体的なエピソードと共に子どもの記憶に

成功、失敗、葛藤、感動、発見、成長、挫折、後悔、諦め、戸惑い、停滞 等

に刻まれることで、自己の行為と想いや願い、感じ方を関係付けながら、子ども自身で価値を創造することが実現するとことが見出された。そのために、教師は、多様な「ひと・もの・こと」と関わるような環境設定、直接的な声掛けが効果的であった。

【教科学習】

本年度の教科学習は、「実感を伴って学習内容を理解することで、身の回りの世界の見え方が変わり、生活を豊かにする学習」を目指し、具体的な授業づくりについて研究を進めてきた。実感を伴って学習内容を理解するためには、個の経験と学問することを関係付けながら学んでいく過程が大切である。その前提に立ち、問題を解決していき、自分なりの論理を変容する子どもの姿を、感受、見通し、吟味、意味付けの姿として置いたことで、本校で設定している4観点目標を達成することにつながった。また、その姿を実現するために、情意面と認知面が互いに補完するしかけ・支援が有効であることが明らかになった。評価については、4観点目標の具体的な姿を見取り、何ができたかではなく、どのように問題を解決しているかといった、子どもの姿を認める形成的評価を重視した。

その結果、教科学習における子どもたちからの発言の中に、経験を具体例や根拠として示す機会が激増した。また、教師の発問の中に、根拠や背景を問う機会が増加し、既習事項や生活経験、「はっけん」の時間でつくった自分なりの論理を軸とした教科学習の捉え方が変化した。つまり、子ども一人一人の変容を大切にした教科学習の捉え方に研究の軸が転換した。

【「じぶん」の時間】

より多様な価値を見出すために①どんな経験を取り上げ、②どのように価値を見出すことにつないでいくかについて考えた。その際、「ちょうせん」の時間等での想いや願い、感じ方から自他の多様な思いや感じ方に着目しながら価値を見出すことができるように、より見方・考え方が育まれるような授業づくりができた。また、子ども一人一人のエピソードを取り上げたことで、実感を伴った価値創造につながった。年間計画に取り扱う活動・行事と想定する価値を関係付けるための具体的なエピソードを設定したことで、子ども一人一人が価値創造を実現することにつながった。

（３）授業時間等についての工夫

本年度の校時表（下表１）は、以下の通りである。4時間目を経験領域（縦割り活動の時間）として設定することで、縦割り給食・清掃からスムーズに縦割り活動に取り組むことができた。本年度は縦割りの時間を40分で実施したが、十分な活動とふり返りを保障することができなかった。そのため、少なくとも45分間の活動時間の確保が必要である。

さらに、「じぶん」の時間を週の後半に設定し、一週間の体験をふり返ることで、次週への意欲喚起につなげた。

表１ 校時表

校時		月	火	水	木	金
登校	8:15					
朝の活動	8:15～ 8:20					
学校裁量の時間	8:20～ 8:40	個人追究（個々の思いや願いに基づいた個の活動）				
1校時	8:45～ 9:30					
2校時	9:40～10:25					

休み時間 (なかよしタイム)	10:25～10:55					
3校時	10:55～11:40					
給食	11:40～12:20	3週間に1度（3交代制で）縦割り集団によるランチルーム給食が行われる				
昼休み	12:20～12:30	学期初めなどの期間を除いては、原則として縦割り集団で清掃活動が行われる				
掃除	12:30～12:45					
4校時	12:50～13:30	「はっけん」の時間	「ちょうせん」の時間	「はっけん」の時間	「ちょうせん」の時間	
5校時	13:40～14:25		※	※		※
6校時	14:35～15:20		※	※		※

※ 年に数回、火・水・金曜日の4～6校時を3時間の「ちょうせん」の時間に当てる。

本校の行事は縦割り集団での活動が中心になる。1年生を迎える会、一日縦割り活動、小豆島合宿、6年生を送る会などの縦割り行事を設定することで、縦割り学級の仲を深めたり、プロジェクト活動を校外で進めたりできるようにした。

「はっけん」の時間は、毎週月曜日と木曜日の4校時に縦割り学級で実施し、1年間で54時間を配当している。担当教員は、専門教科において各学級3時間設定の授業を18学級で行う。この3時間は18学級全てで同じ内容で実施する。

以下に各教科における人数、時数、各学級のローテーションの実際を示す。

○担当人数、時数

表2 担当教員の専門教科、人数、時数

教科	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育	外国語	合計
人数	3	2	2	3	2	2	1	2	1	18
時数	9	9	9	9	3	3	3	6	3	54

担当教員の人数は、校内の人事配置により毎年変更することもある。また、専門教科が生活科と道德の教員は、教員のサポートをすると共に、実施日に欠員が出た場合にその教員の代わりに授業を行う。

○ローテーションの実際

本校の縦割り学級は、緑組、白組、赤組の3色の組に分かれており、各色、各組で6学級ずつの合計18学級ある。担当教員は、色ごとに順番に6学級分実施した後、別の色組6学級で同じように授業を実施した。緑組を例にローテーションの方法を示す。

表3 「はっけん」の時間実施のローテーション（緑組用）

組	緑1	緑2	緑3	緑4	緑5	緑6
Turn 1	赤6担任	赤5担任	赤4担任	赤3担任	赤2担任	赤1担任
Turn 2	赤5担任	赤4担任	赤3担任	赤2担任	赤1担任	赤6担任
Turn 3	赤4担任	赤3担任	赤2担任	赤1担任	赤6担任	赤5担任
Turn 4	赤3担任	赤2担任	赤1担任	赤6担任	赤5担任	赤4担任
Turn 5	赤2担任	赤1担任	赤6担任	赤5担任	赤4担任	赤3担任
Turn 6	赤1担任	赤6担任	赤5担任	赤4担任	赤3担任	赤2担任
Turn 7	緑6担任	緑5担任	緑4担任	緑3担任	緑2担任	緑1担任
Turn 8	緑5担任	緑4担任	緑3担任	緑2担任	緑1担任	緑6担任
Turn 9	緑4担任	緑3担任	緑2担任	緑1担任	緑6担任	緑5担任
Turn 10	緑3担任	緑2担任	緑1担任	緑6担任	緑5担任	緑4担任
Turn 11	緑2担任	緑1担任	緑6担任	緑5担任	緑4担任	緑3担任
Turn 12	緑1担任	緑6担任	緑5担任	緑4担任	緑3担任	緑2担任
Turn 13	白6担任	白5担任	白4担任	白3担任	白2担任	白1担任
Turn 14	白5担任	白4担任	白3担任	白2担任	白1担任	白6担任
Turn 15	白4担任	白3担任	白2担任	白1担任	白6担任	白5担任
Turn 16	白3担任	白2担任	白1担任	白6担任	白5担任	白4担任
Turn 17	白2担任	白1担任	白6担任	白5担任	白4担任	白3担任
Turn 18	白1担任	白6担任	白5担任	白4担任	白3担任	白2担任

他の活動を見て回る Turn をローテーションに取り入れて組んだことで、担当以外の活動の具体の共有を図ることができ、全ての活動のねらいを踏まえて、教科学習に取り入れることが

可能になった。

2 指導方法・教材等

(1) 実施した指導方法等の特徴

《経験領域》

本年度は、経験領域の2つの時間で、その特性に合わせて重点的に授業づくりを行った。各時間で重点を設定し、実践を行った詳細を以下に示す。

【「はっけん」の時間】

子どもたちが対象と出会い、問いをもち、試行錯誤する過程で自分なりの論理がつくられたり、再構成されたりできるようにした。そのような自分なりの論理

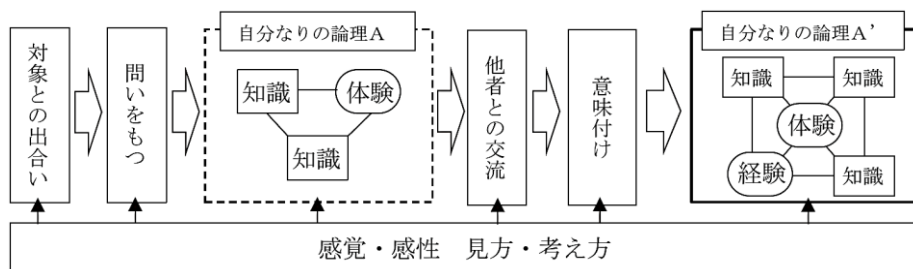


図2 自分なりの論理がつくられるプロセス

がつくられるプロセス（図2）を、「はっけん」の時間の活動展開として具現化した際のいくつかのパターン（図3）に整理することができた。

例えば、多様な題材に浸りながら、様々な教科につながる自分なりの論理をつくりだす「多材型」、同じ活動を繰り返す過程で、自分なりの論理をつくり、再構成する「活動繰り返し型」、活動は変化しながらも見出した自分なりの論理を活用したり、応用したりする「応用型」など、具体的な活動展開の特徴をもとに、自分なりの論理をつくるために効果的な活動展開のパターンで実施した。

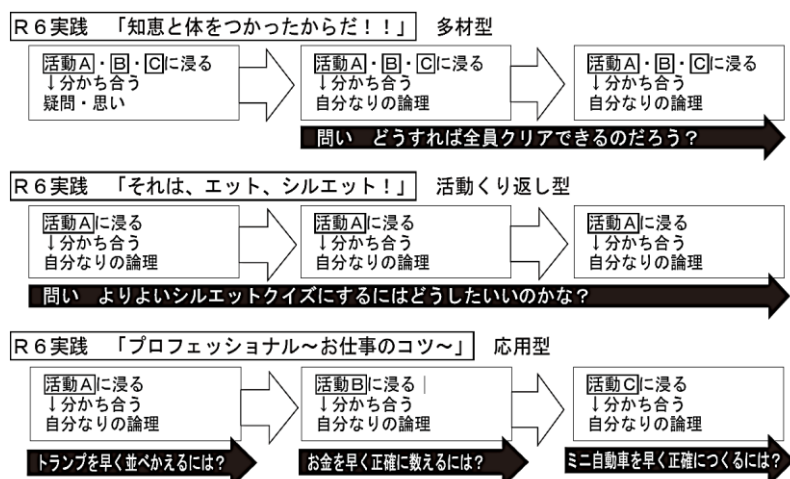


図3 「はっけん」の時間の活動展開例

【「ちょうせん」の時間】

プロジェクト活動で問題解決を通して、子どもたちが自分の思いや願い、感じ方をもつためには、教師の多様なしかけ・支援によって子どもの心に残すことが大切である。そこで、思いや願い、感じ方をもつための教師のしかけや支援の具体を吟味した。右表4

表4 「ちょうせん」の時間における教師のしかけ・支援の工夫

実社会とのつながり	異学年の関わり	個のこだわり
<ul style="list-style-type: none"> ○ 家庭への働きかけ ○ 自己評価・他者評価 ○ フォイードバック ○ 多様な表現方法 ○ 社会的に意味がある活動の保障 ○ 子ども自身がつながる機会を保障 ○ 社会とつながる機会の保障 ○ 専門家や本物との出会い ○ 他者の思いや願い、感じ方に触れる機会を保障 ○ 学校内外に活動をPRする 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 仲間との助けを必要とする問題 ○ 価値の創造につながる出来事や交流する場の保障 ○ 共通の目的・協同性の有用感 ○ 共通体験 ○ 自然発生的な交流の場を保障 ○ 多様性 ○ 対話の活性化 ○ 話し合うことのできる場の設定 ○ 支持的学級文化 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 個の思いや願いの保障 ○ 自分たちからできる活動 ○ 問題解決が継続する、問いの表出 ○ ゴールの見通し ○ やりたい自分・目的・目標の明確化 ○ やりたいこと・材に浸る時間を保障 ○ 直接体験活動 ○ 自己選択・自己決定 ○ やや困難な課題を設定する ○ 活動の見通しや内容、活用結果などの可視化 ○ 成功体験や失敗体験の保障 ○ 短期間でくり返すことができる活動 ○ 伸びの実感がでる

（本校の過去の研究を生かし、再編成した）をもとに、思いや願い、感じ方をもつためのしかけ・支援を再整理し、実践に生かした。

【教科学習】

経験や既習事項と、学ぶことのつながりを踏まえた授業づくりに取り組んだ。その中で、単

元・題材で目指す子どもの姿を実現するために、単元で扱う具体を複数設定し、単元の中で抽象化・一般化を通して、抽象的な概念の形成を図った。このような教科学習になるように展開を工夫したことで、抽象と具体の往還の実現を図ることができた。この過程を経ることで、実感を伴って学習内容の理解の実現に近付けた。

【「じぶん」の時間】

思いや願い、感じ方の具体として、先述した下記の具体を伴うエピソードを扱った。

成功、失敗、葛藤、感動、発見、成長、挫折、後悔、諦め、戸惑い、停滞 等

授業の展開を「ふり返り」と「概念化」を経るようにした。その結果、自己のエピソードと思いや願い、感じ方を関係付けることが明確になり、本校が定める見方・考え方の育成が図られた。その結果、子ども自身で具体的な価値の創造が実現でき、これまでの価値観を変容させたり、より強固にさせたりする姿が見られた。

(2) 指導方法等は適切であったか

①経験領域

【「はっけん」の時間】

ア 「教科の見方・考え方」を重視することで、知と経験を関連付けながら自分なりの論理をつくられることが明らかになった

教師が教科学習とのつながりを吟味し、意図的に活動を仕組むことで、子どもたちは知と知、知と経験とを関連付けながら新たな自分なりの論理をつくることができる。今年度、見方・考え方や行為、異学年、他教科の4つの視点で実践を重ねてきたことで、「問いをもち、異学年で感覚・感性や見方・考え方を働かせながら自分なりの論理をつくる」プロセスが重要であることが明らかになった。そのプロセスを重視するからこそ、子どもたちが無自覚で働かせていた「見方・考え方」を自覚的に「はっけん」する時間となりえることを共有することができた。

イ 活動の軸となる1つの「行為」とそれに付随する「行為」が多様であれば、豊かな感覚・感性が働くことが明らかになった

「はっけん」の時間だからこそ保障できる「行為」に着目して整理することで、子どもたちが感覚・感性を働かせて知を創造していく本領域ならではの、学びの在り方を検討してきた。

「はっけん」の時間の活動を構想する際に、活動の軸となる1つの「行為」を想定し、それに付随する「行為」が多様であれば、豊かな感覚・感性をねらえることが明らかになった。また、見方・考え方を軸にしながら多様な感覚・感性が働く「行為」を想定することや異学年や他教科の視点から活動の幅を広げることで、多様な「行為」が生まれ、見方・考え方や感覚・感性が働かされることが共通理解できた。

【「ちょうせん」の時間】

ア エピソードとして残すことで、生き方・在り方につながる思いや願い、感じ方をもちやすくなった

プロジェクト活動の中で生まれる場面がつながりながら、子どもの心にエピソードとして残るようにしかけ・支援を行った。具体的には、プロジェクト活動の中で生まれる場面を整理した上で、場面の順番を構想することや子ども自身の自己選択・自己決定を繰り返すことができるようすること、子ども自身が活動のサイクルを意識できるように「計画、行動、ふり返り」という流れを視覚化したりしたことが挙げられる。また、支援の手立てとしては、自己選択・自己決定が行われるように判断を問いかけたり、選択肢を挙げたりすることや、計画を意識化できるようにするために、活動の中でも目標や目的を問いかけることを行った。成果として、子どもの文脈に沿いながら教師が保障したい場面に出合えるようにすることや、活動のサイクルを子ども自身が意識することで、エピソードとして残すことに有効であることが明らかにな

った。

イ エピソードや思いや願い、感じ方を見取り、支援に生かすことができる評価方法が明らかになった

自己評価の在り方については、簡易的で持続性が高いものや、低学年でも表出しやすいものが必要である。そこで本年度は、発達段階に応じて自己評価の在り方をインタビュー形式にしたり、活動を通しての気持ちをイラストの中から選択できるようにしたりした。インタビュー形式の際には、これまでの「ちょうせん」の時間で生まれた場面の写真を多数用意し、子ども自身が一番思い入れのある場面を選択してふり返ることができるようにした。また、活動を通しての気持ちをイラストの中から選択する際は、活動中の変容が子ども自身も分かるように、複数選択できるようにした。成果として、個によってはインタビュー形式や選択式の方がより具体的なエピソードを語りながら思いや願い、感じ方を表出させやすいことや、次時の「ちょうせん」の時間に教師がどのような支援を行うのかが明確になり、指導と評価の一体化につながりやすくなった点が挙げられる。

【教科学習】

ア 自分なりの論理の再構成を軸とした学習展開が、実感を伴った学習内容の理解に有効である

子どもたちが自らの体験や既習内容を関係付け、関連付けながら、自分なりの論を再構成するために有効なプロセスや思考の方法を整理することができた。例えば、問題解決の見通しをもつ場面では、アブダクション（仮説的推論）等の考え方を促すしかけ・支援により、これまでの体験や既習内容を根拠として引き出し、こだわりをもって自分なりの論理をつくる子どもの姿につながった。また、アクティブに学習内容を習得していく段階では、より妥当な解や方法を見出すために、友達の考えと自分の考えを比較したり、事象間の因果関係や相関関係を捉えたりすることで、自分なりの論理を再構成しながら、問題解決へと向かう子どもの姿が見られた。このように自分なりの論理を軸として、何度も論理を表出したり、多様な方法で表現したりする場を設定した上で、質的転換点を想定したしかけ・支援を意図的に行うことが実感を伴った学習内容の理解に有効であることが明らかになった。

イ 自己評価を学習内容の意味付けと学び方の価値付けに整理し、有効性を検証できた

単元の山場から終盤における、学びを「意味付ける」子どもの姿の具体を「学習内容の意味付け」と「学び方の価値付け」と整理し、その具体的な方法と有効性を検証した。学習内容の意味付けでは、自己の変容を、数値化、言語化する場を設けることで、自分なりの論理の変容や問いに対する納得度の変容を自覚化できる支援を行った。学習内容が自己の中で多様な根拠と関連付けられることで納得に向かっていくなど、実感を伴って学習内容を理解している子どもの姿が見られた。学び方の価値付けでは、自己の学び方の変容がどのようなことがきっかけで起こったか、自己の伸びや成長の要因は何かを自覚化することで、よい学び方を次にも生かそうとする子どもの姿が見られた。また、「友達との交流の中で、納得できる答えを見付けられた」など、学習内容の意味付けと紐付けながら、自己の考えの形成につながった学び方を自覚化する子どもの姿も見られた。

ウ 「はっけん」の時間で働かせる見方・考え方の視点での整理や他教科との連携で時数の削減を実現できた

「はっけん」の時間の活動において、自分なりの論理をつくる際に働かせる見方・考え方をもとに、教科学習の年間計画の修正を行った。見方・考え方を働かせてつくられた自分なりの論理を教科学習で生かしたり、体験そのものを生かしたりすることで、授業時数の削減につながった。また、例えば、国語科の話す・聞く、書くの単元において、社会科や家庭科の単元と関連付けて実施した。その結果、切実な学びを生み出し、効果的、効率的に学びを進めること

ができ、実感を伴った学習内容の理解にもつながった。

【「じぶん」の時間】

本校が目指す3つの力（図1）を支える価値を考慮しながら、取り上げる経験を吟味したことで、「ちょうせん」の時間に限らず、教科学習や「はっけん」の時間等、よりカリキュラム内の多様な経験を取り上げることができた。そして、それぞれの学級の実践で表出された子どもの言葉を整理し、保障する経験と、そこで生まれる価値の想定を年間計画に反映させたことで、より本校の子どもの実態に沿った年間計画を作成することができた。

ア 年間計画と教材化による価値創造の支援が明らかになった

子どもたちから表出された価値がどのような思いや願い、感じ方を伴ったエピソードから生まれるのかについて吟味した。昨年度作成した年間計画をもとに子どもたちの思いや願い、感じ方を10の視点（①成功 ②失敗 ③葛藤 ④感動 ⑤発見 ⑥成長 ⑦挫折 ⑧後悔 ⑨諦め ⑩戸惑い）の分類することができた。そこから、この視点をもとに子どもたちのふり返し等から思いや願い、感じ方を伴うエピソードを見取り、意図的に取り上げ、教材化をすることで、子どもたちの価値創造につながりやすくなることが明らかになった。しかし、子どものエピソードは個別の経験をもとにするため、クラス全員で議論する際に共感を生みにくいこともあった。そこで、子どもたちの共感が生まれやすいようにエピソードを紙芝居にしたり、子どもの実態に合わせて話し合えるようにしたりして、教材化し提示することで、自他の思いや願い、感じ方に着目しながら、価値創造する子どもの姿につながった。

イ 子どもが比較・関係付け、統合できるようにするための教師によるしかけ・支援が整理できた

子どもの価値創造の姿を「ふり返し」と「概念化」の二つのプロセスで整理しながら授業改善を進めてきた。特に、概念化の過程においては、設定している見方・考え方のうち「比較・関係付け、統合」を行う子どもの姿に注目し、必要なしかけや支援が必要かを検討した。その成果として、①多様な思いや願いを引き出す意図的な指名②子どもの思いや願いを可視化し、価値創造の過程が分かるような板書の工夫③葛藤が生まれるような揺さぶり発問などの有効なしかけを整理することができ、教師によるしかけ・支援に生かしやすくなった。

Ⅱ 実施の効果

1 児童・生徒への効果

研究開発に関わり、知や価値を創造する姿を見据えた評価項目、資質・能力につながる項目について、昨年度本校教員と大学教員（香川大学）が連携して評価項目を作成した。その評価項目を基にした質問紙調査を、子ども（10月と2月）・保護者（2月）・教師（2月）を対象に行うことで、本カリキュラムの有効性を客観的に分析することとしている。

エピソード記録や表現物を分析すると、教科学習において、子ども自身の経験（自分なりの論理）を単元で獲得した知識と関係付ける言葉が出たり、子ども自身の素朴概念が変容することで、理解が深まったりする子どもの姿を見ることができた。

また、子どもの発言の中に、これまでの経験を根拠として抽象的な概念を形成したり、その概念を具体的な事例を挙げて説明したりする子どもの姿が年々増えてきている。さらに、友達の説明に対して、「はっけん」の時間の活動があるからこそ、共通した事実を具体例として解釈することができ、「ああ、なるほど」「そういうことか」と納得感を得るような反応がどの学年でも見られた。

下記の子どものアンケート結果からも、80%を超える肯定率となっている。

表5 肯定率結果 同学年による経年比較 (R7・R6・R5・R4)

	肯定率 全体(R7)	前年度差	肯定率 全体(R6)	肯定率 全体(R5)	肯定率 全体R4
(1)学校に行くのが楽しいです	91.7%	2.9%	88.8%	91.9%	88.5%
(2)ものごとを最後までやりとげて、うれしかったことがあります	92.2%	3.7%	88.5%	93.1%	91.3%
(3)自分には、よいところがあると思います	85.9%	3.5%	82.4%	86.3%	78.6%
(4)普段の学級で、わたしが活躍できるところがあります	82.6%	6.0%	76.6%	84.0%	76.2%
(5)縦割り学級で、わたしが活躍できるところがあります	78.5%	2.1%	76.4%	83.5%	73.5%
(6)「ちょうせん」の時間を楽しくすごしています	81.8%	1.2%	80.6%	88.5%	82.1%
(7)「ちょうせん」の時間に、思ったことを安心していえます	68.9%	2.7%	66.2%	79.7%	69.6%
(8)「ちょうせん」の時間に、「自分にもできることがあるな」と感じる場合があります	81.0%	1.6%	79.4%	87.5%	79.8%
(9)「ちょうせん」の時間に学んだことは、学校生活のなかでも役立つなと感じます	82.3%	2.9%	79.4%	84.9%	79.3%
(10)「はっけん」の時間を楽しくすごしています	94.3%	2.2%	92.1%	94.5%	89.9%
(11)「はっけん」の時間に、思ったことを安心していえます	76.1%	2.3%	73.8%	82.5%	74.5%
(12)「はっけん」の時間に、いろいろな「はっけん」や「おどろき」があります	88.3%	1.0%	87.3%	91.9%	87.4%
(13)「はっけん」の時間に学んだことは、他の授業にもつながるなと感じます	87.3%	4.8%	82.5%	91.8%	84.6%
(14)「じぶん」の時間を楽しくすごしています	79.3%	0.8%	78.6%	80.8%	75.7%
(15)「じぶん」の時間に、思ったことを安心していえます	77.1%	2.9%	74.1%	79.6%	70.6%
(16)「じぶん」の時間に、「大事なことがわかった」と感じる場合があります	88.6%	6.2%	82.4%	86.8%	82.4%
(17)「じぶん」の時間に学んだことは、学校生活のなかでも役立つなと感じます	88.6%	6.4%	82.2%	87.8%	78.8%
(18)授業で教わったことや調べたことについて、自分なりに考えている	87.6%	2.6%	85.0%	85.7%	84.3%
(19)学校での学びに、興味をもって自分からとりくんでいる	85.7%	4.8%	80.9%	82.6%	75.7%
(20)授業で難しいと思うことがあっても、やり方や考え方を工夫して何とかしようとしている	90.1%	5.4%	84.7%	87.5%	86.3%
(21)自分と違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる	89.9%	1.1%	88.8%	91.4%	89.9%
(22)友だちと協力するとき、自分の思ったことをきちんと伝えている	88.3%	1.3%	87.0%	88.3%	88.4%
(23)友だちといっしょに学ぶときに、友だちがどうしたいと思っているかを考えている	87.5%	2.3%	85.2%	89.0%	87.0%
(24)同じ学年の友だちや違う学年の友だちと、いっしょに何かを作りあげたり、新しい発見をしたりしている	87.2%	2.5%	84.7%	88.3%	87.0%
(25)「どうしてかな？」と思うことがあったら、これまでに学んだことを使って考えている	85.7%	5.0%	80.7%	84.7%	82.4%
(26)今までの授業で習ったことや学校の外で知ったことを使って、授業に取り組んでいる	87.6%	5.9%	81.7%	87.8%	86.2%
(27)自分の考えと友だちの考えをつなぎながら、授業に取り組んでいる	89.9%	3.9%	86.0%	86.9%	84.4%
(28)学校外の人と話したり、いっしょに活動したりするのは楽しい	88.8%	-0.8%	89.6%	89.6%	82.9%
(29)地域や社会のできごとに関心がある	83.6%	0.2%	83.4%	88.2%	80.8%
(30)どうすれば地域や社会をよりよくできるかについて、考えている	74.1%	-1.6%	75.7%	78.1%	70.6%
(31)わたしは、学校外の人とうまく協力することができると思う	77.8%	-2.2%	79.9%	80.7%	72.7%
(32)わたしは、地域の人の役に立つことができると思う	73.8%	-3.1%	76.9%	72.5%	65.2%
(33)わたしががんばることで、地域や社会をよりよくしていくことができると思う	72.1%	-3.3%	75.4%	75.1%	66.8%
(34)学校外の人と話すなかで、自分にとって大切だと思うことがあった	85.8%	2.2%	83.6%	88.2%	80.0%
(35)学校外の人と話すなかで、自分の考えが広がった	84.1%	1.5%	82.6%	83.2%	79.5%
(36)学校外の人と出会って、自分の将来のことを考えた	73.8%	-3.1%	76.9%	75.4%	69.4%

子ども自らが、活動や考えを表出できるようにすることが、経験と学問を関係付ける上で必須の要件になることがアンケート結果から見出された。特に、「ちょうせん」の時間では、教師が方向性を誘導しすぎると子どもは自らの力を発揮しなくなる。だからこそ、教師は子どもの思いを引き出し、子ども自身で活動を具体化するしかけ・支援に努めることが求められる。上記のような改善が本年度、子どものアンケート結果に表れたと推察する。

2 教師への効果

本年度の取り組みにより、子どもの生活背景（経験）を引き出すような授業づくりができるようになった。教育者の東井義雄は、「子どもには、子どもなりの生活論理がある。私が、いくら心して子どもの生活の論理を予想し、予想してかかっても、子どもは巧みに私の手から抜け出して、私の授業をつまづかせ続けた。子どもはつまづきの天才である」と述べている。本校の教師は、この東井義雄の考えを大切に、子どもがもともと持っている論理を想定し、子どもなりの背景があることを理解した上で授業づくりができるようになった。

「何からそのアイデアが浮かんだの」「ヒントとして何があったの」といった一見、問題解決と無関係に思える発問を通して、その子どもがもっている論理や価値観に教師自身が出合うことができたのである。そして、子ども一人一人の発言に込められた「思い」に出合えることに喜びと尊敬の念を抱くようになった。本カリキュラムとの出会いにより、全教員が自らの姿勢を顧み、「子どもの背景を想像して、叱ったり褒めたり、言葉かけをしたりするようになり、自らの教育観を変容させる分水嶺になった」と語る教師もいた。

3 保護者等への効果

研究開発を行うにあたり、新カリキュラムについて、PTA 総会で保護者向けに説明する機会を設けたり、定期的に「縦割り活動だより」「『じぶん』の時間だより」を発行したり、

参観日に公開活動を設定したりすることで本カリキュラムの内容や方法について理解が得られるようにした。R6 年度末の保護者用アンケート（図 5）では、「(4)豊かな心が育ってきている」「(5)正しいことをする道徳的な実践力がついてきている」の設問で 90%を超える結果が表れている。このことから、本カリキュラムが知や価値の創造と生活の中での実践を実現するために有効なカリキュラムであると考えている。



図 5 保護者アンケート結果（N=143）

Ⅲ 研究実施上の問題点と今後の課題

カリキュラム全体を通して

本校は、子どもの「自分なりの論理」「思いや願い、感じ方」の変容を主軸において研究を進めてきた。子どもの内面の表出を意図し、その機会を保障しない限り、教師が子どもの「自分なりの論理」「思いや願い、感じ方」を把握することはできない。また、その変容は、単なるふり返りでは表出ができない難しさがある。そう考えると教師が、子どもの内面を捉えにくい一面があることは否定できない。今後は、子どもの内面を引き出したり、知や価値の創造に生かしたりできるような表出の場とプロセスの在り方を検討していく。

そして、子どもたちが本校を卒業後も継続して、知や価値を創造できるかについて、追跡調査を行うようにする。卒業生のインタビューでは、下記のような学びがあったと説明があった。

- ・「ちょうせん」の時間では、異学年集団で活動したため、多様な価値観をもった他者の意見を取り入れる土壌ができた。まず、相手の意見を受け入れた上で、自分の考えや意見とを組み合わせることにより、よりよい案が生み出せることにつながっている。
- ・自分の説明が抽象的な場合は、相手の表情を見て、具体例を出しながら説明することで、分かってもらえることが、異学年集団で活動したことで身に付いたと感じる。

上記のような結果から、縦割り活動での学びが多様な価値観をもつ他者と分かち合う素地が養えていると推察している。

さらに、本年度は、経験領域の時間を 40 分で実施してみた。たった 5 分の短縮であるが、ふり返りの時間の確保が困難になったり、活動時間の確保ができなかったりしたため、常時 45 分間の実施のために縦割り清掃と組み合わせることにより、活動時間を延ばせるような柔軟な活動時間の確保が必要と考える。