

三 資料



岡谷田中小学校の研究のスタートにあたって

河 西

**大きなサイクルを 1 回まわす研究から、
小さなサイクルをたくさんまわす研究へ**

指導案づくりに膨大な時間をかけて、1 年間に 1～2 回の研究授業を行う。そして、研究授業が終わると、授業者が授業を振り返っての「反省」をまとめ、その年の研究を閉じる。指導案づくりももちろん大切なことではあるが、これでは、教師の力量形成にも、子どもに返る研究にも、研究の日常化にもなかなかつながらない。1 回の授業を振り返り、子どもの姿を見返し、そこから次の授業を構想する。この小さなサイクルをたくさんまわすことで、1 回 1 回の授業をつなぐ文脈（ストーリー）が生まれてくる。そこから見えてくる、テストでは測れない相対値として見えてくる子どもの育ち、日々の授業と自分の〈観〉－教師観、教科観、子ども観－とのつながり。研究授業を何回やったかではなく、子どもの学びを語り合いながら、教師が互いの〈観〉を問い合い、編み直すような場面をどれだけつくれたか。そこに「研究」の軸足を置きたい。

1 研究主任としての私の思い

○教師がつながってこそ、子どもは育つ。

子どもの育ちを願い、様々な教育研究に取り組んできて思うことは、素材選びや教材研究、授業展開の工夫、教師の手立が子どもの育ちに重要な意味をもつことに間違いはないが、その前提として、教師同士がつながっていることが非常に重要であることを実感してきました。そして、そのつながりを築くのが教育研究だと、そこに間違いはないというのが今の私の思いです。「友と共に」の姿を子どもに求める以上、友と学び合える実践者として教師同士がつながっていること、そういう姿で子どもの前にいることが、私たち教師の責任でもあると思うからです。

では、なぜ教育研究が、教師がつながるために重要なのか。

○子どもの学びや育ちを語り合う関係性の中でこそ、教師は自分を語る。

教師同士のつながりを築いていくためには、一人一人の教師が、子どもの姿を通して、自分の教師観、教科観、子ども観といった教師としての〈観〉を差し出し合いながら、子どもの育ちや学びを意味付け、めざす姿を共有していくことが重要だと思っています。そして、もっとも大事なことは、そういう語り合いができる関係性の中でこそ、教師は自分を語るができるのではないかということです。これは、学級経営でもまったく同じことが言えると思うのですが、互いの意見や考えを認め合える学級文化があるクラスでは、一人一人が自分の思いをしっかりと表現し、めざす方向を共有し、歩みを共にしていくことができます。そして、日々の暮らしの中で自己実現の喜びを味わいながら、互いに高め合っていくことができます。このことについて、松木先生は次のようなお話をされています。

まず感じたことは、子どもたちの表情が硬くなっていない。やわらかい表情をしている。で、ゆとりがあるように見えるんです。人の話を聴いていられる子が多いなあって思うんです。そしてそれは、先生方が一生懸命子どもたちの話を聴くっていうことをされているからなんだと思うんですね。そうやってお互いが学び合う仕組み。聴き合って、語り合っていくような姿勢ってというのが、子どもたちのベースにできあがってきているなって思いました。で、その背後には、同じことを教師がやっているからなんだと思います。子どもたちに求めていく、語り合ったり聴き合ったりしていくようなことを、実は教員集団の方でも同じように語り合ったり聴き合ったりするようことを日々やったりする

から、同じような仕組みをそのまま教室に持ち込んでいけばいい。そんな仕組みになってきているんじゃないかなあというふうに思いました。授業づくりのところだけを回しているのではなくて、じっくり話し合ったり、何度も繰り返しながら授業をつなげて話したり、まとめたもので話し合ったりしているので、それぞれの先生方の価値観のところまで届き始める。だから自分が変わるっていう実感を、それぞれの先生方がおもちになり始めている。授業を通して、自分が自己実現していくって思えてきている。自己実現していくって思いがその中に出てくると、そして、ビジョンが共有されて、めあてが共有されてくると、チームとして学校が動き始める。

さらに、教師が子どもの育ちや学びを語り合っていくことで、どんなことが生まれてくるのか。

○教師は、語って初めて身に付く

教師が、子どもの育ちや学びを〈言葉〉にして表現しようとしたとき、自分の中でなんとなく見ていた子どもの姿がより鮮明に浮かび上がってきます。そして、その子どもの前にいる教師としての自分と向き合い、そのあり様を問うようになっていきます。また、その場で聴いている教師も、その都度自分の実践に引き寄せて考え、自分の過去をつくり直し、改めて価値ある実践として再構築できます。そういう営みの中で、教師は〈子どもの見方〉を変容させ、自身の〈観〉を編み直していきます。そして、それが教師の力量形成にほかならないと思っています。このことについて松木先生は、次のようなお話をされました。

実際にやってみて、それを何とかして振り返りながら言葉にして、組み立て直しをしてみる。このたゆまない繰り返しの中で成り立つ知の方が、教師の知の中では中心を占めているんじゃないかなと思うんです。そういう意味でいくと、語って初めて身に付くものなんですよ。子どものやっていることを何とかして言葉にしよう、あるいは、自分の経験したことを何とか言葉にして人に伝えようとする中で成り立つ知であって、それは裏を返して言うと、聞いてくれる人がいないと成り立たない知なんだろうと思うんです。つまり、教師って一人では教師になれないってことなんです。同僚がいて、ねえねえ、ちょっと聞いてやって、人の実践に耳を傾けてくれる人がいて、初めて自分の実践の意味が分かってくる。言葉に置き直していくってことができてくる。そういうことじゃないかなって思うんです。教師がつながっていく、それは教師が育っていくための基本的大前提だと思うんです。同僚同士で、子どものことについて語り合っていく、そういうことをやっぱり前提にしないと、教師は育っていかないし、力もつかないんじゃないかと思うんです。

さらに、畔上先生は、次のようなお話をされました。

教育研究とか、授業研究会を振り返って見たとき、今まで、技術や方法をどれだけ持つかということを考えていた気がするわけです。しかし、その中で開かずのパンドラの箱があった。それは、先生が子どもと共にどう居るかっていう問題。つまり「to be (在る)」の問題。どんな術を、どれだけ持つかという「to have (持つ)」の世界では、例えば教師のまなざし（この子をどう思いそこに居るのか）といったことは敢えて問題にしてこなかった。教師は自らを義として施し教える者という前提から考えようとしてきた。しかし、一方「to be (在る)」の世界では、武田先生が試みたように、教師は子どもと共に味わい分かち合う者としてそこに居る。

また、畔上先生は、次のようなお話もされています。

この実践におけるT教諭の学び・実践知は様々に考察できる。しかしT教諭にとっては、「あの森」での小さな発見と感動の出来事がパッチワークのように縫い合わされた「森と子どもとわたし」、その物語知としてしか語り得ず、この知こそ、自らの「からだ」を拓き、省察する実践者としてのT教諭の育ちに他ならないと考える。この知は「技」とか「勘」といったT教諭の「からだ」に由来するものであって、一般化（外との往還）することに余り意味を持たないとも考える。

また、この実践の背景にある、その日の出来事を語り合える同学年のH教諭や、T教諭と共に森に

行って語り合うK教諭の存在を思うとき、この物語は決してT教諭のモノローグではなく、共感し分かち合える組織の中で物語ることを通して、気がつけばT教諭の《観》は変わり、教師としての「からだ」も育っていったように思う。更に《省察》が急速に広がる中、形式化していくことへの危惧を持ちつつ、T教諭の実践には、《省察》たらしめるものが埋め込まれていると考える。

「子どものやっていることを何とかして言葉にしよう、あるいは、自分の経験したことを何とか言葉にして人に伝えようとする中で成り立つ知」「耳を傾けてくれる人がいて、初めて自分の実践の意味が分かってくる」「共感し分かち合える組織の中で物語ることを通して、気がつけばT教諭の《観》は変わり、教師としての「からだ」も育っていった」という言葉と、自分たちの実践をつなげていったときに、やはり教育研究の本質の所在がそこにあることを、私は実感してきました。

そして、生き生きと学んでいる子どもの内側にあるもの、そのかぼそい光を見るまなざしを養っていくには、子どもの育ちや学びを〈言葉〉にし、今まで見えていなかった子どもの姿に出会いながら、その事実を教育の出発点にしていくことが大切ではないかと考えています。そして、それは遠回りにも思える営みではありますが、そこには教師のからだの内側からの学びの手応えがあり、そして喜びがあることを感じています。

では、そういうつながりを築いていくために、大切にしていくことは何か。

○「ベテランの経験のある先生方が学ぼうとしない学校は、同僚性が硬直する」

2月に福井大学で行われたラウンドテーブルに参加してきましたが、そのSessionⅢのforumで、「埼玉県立新座高校」と「福井県立若狭高校」の授業研究の実践発表を聞きました。新座高校が直面していた課題は、「退学率3割以上」という状況です。そういう状況ですので、授業も成立しないような状態で、教師は生徒指導に追われるような毎日だったとのこと。実際に授業の映像も見せていただきましたが、「これは休み時間ではありません。授業中です」という説明が必要になるような状況でした。二十代後半で新座高校に赴任したという発表者の先生は、「放課後に、少しでも生徒が関心をもってくれるようにカードを使った授業の準備をしていたら、同僚の先生から『そんなことをやめろ。ここは生徒指導の学校だ』と言われ、ものすごいショックを受けました」と、その当時の学校の雰囲気聞かせてくださいました。それから8年。とにかく「授業研究が大事」と授業研究に力を入れ、全職員が授業を公開し、みんなで生徒の学びを語り合う取組を継続したそうです。その結果、生徒の退学率は1割を下回り、授業の様子も大きく変わってきたとのこと。そして、この発表を聴く中でもっとも関心をもったのは、新座高校の授業研究会のねらいです。新座高校の授業研究会の基本方針は以下の通りです。

ねらい

- 1 教師が互いに学び合う職場づくりのために行う。
- 2 すべての生徒が参加できる授業をつくるために行う。

原則

- 1 課題意識をもって主体的に参加する。
- 2 生徒を様々な角度からとらえる。
- 3 授業内の生徒の様子を語り合い、その背景・原因について意見交換する。

ここから示唆されることは、「授業研究」が「学校づくり」につながっていったということです。そして、語り合う同僚性が大切であるということは、小学校だけのことでなく、もっと一般的で、もっと本質的であることを実感しました。改めて、「教師がつながってこそ、学校は変わり、子どもは育つ」。その確かさを感じました。

さらにラウンドテーブルのsymposiumで、コメンテーターの秋田喜代美先生（東京大学大学院教授）が、授業研究のあり方について次のようにお話されていました。

「ベテランの経験のある先生方が学ぼうとしない学校は、同僚性が硬直する」

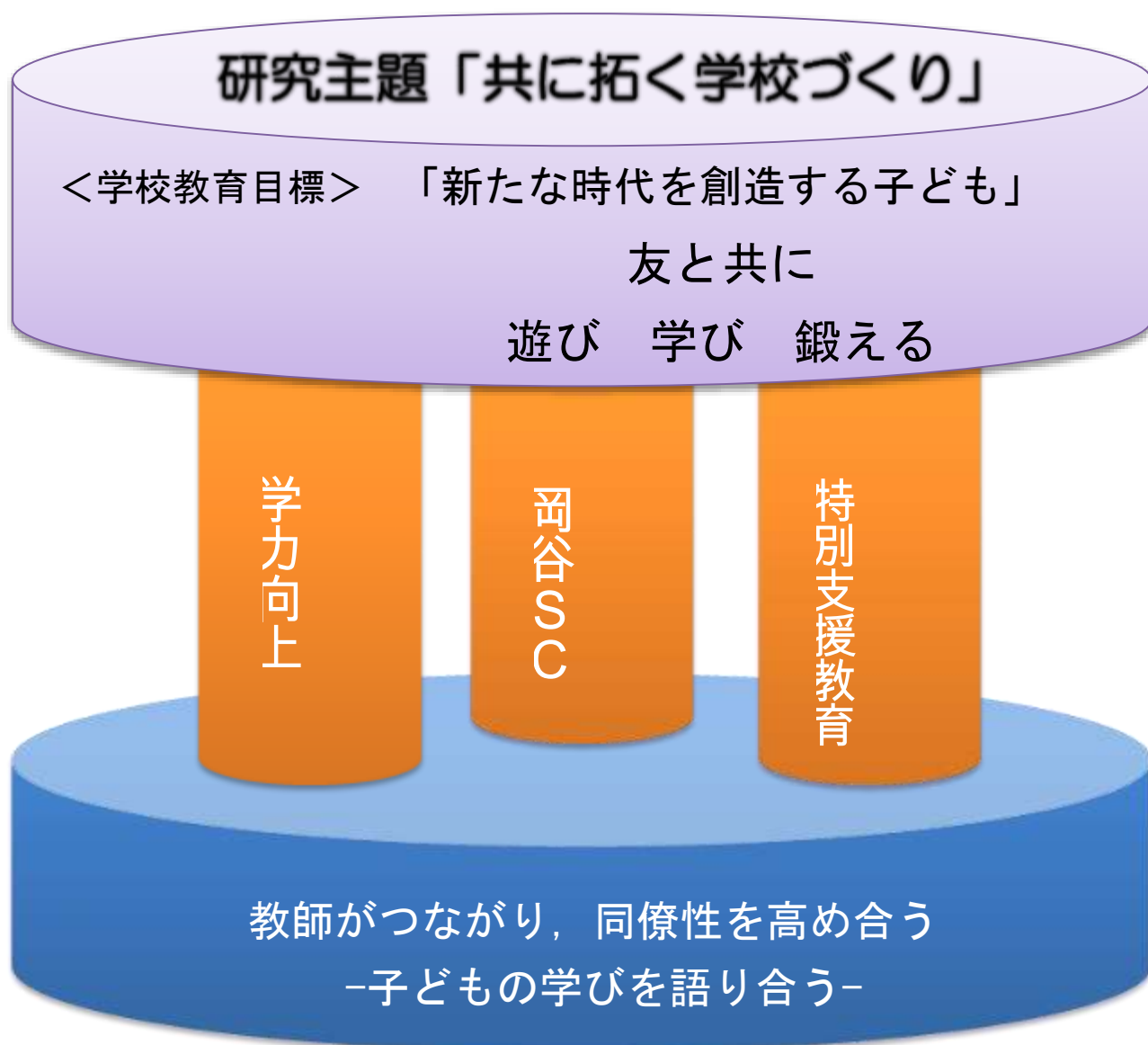
知識や経験も豊富な先生方が、率先して学ぼうという姿勢でいる。このことが、ものすごく大きな意味をもつことを改め痛感しました。poster sessionを聴いてくださった先生方と話をしていると、どの先生方も「経験のある教師ほど、異質なことや痛みを伴うものへの抵抗感は強い。自分を変えることに強い拒絶を示す」という意識をもっていることが容易に推測できました。子どもも教師も、互いに学びの主体として、共に歩み、共に歩いていく、そのことの大切さを自分自身に言い聞かせながら、教育研究に取り組んでいきたい。そう思っています。

○教育研究は学校づくり

そして、最後は、前述したとおり「教育研究」は「学校づくり」そのものであるという私の実感です。「田中小学校」と「岡谷小学校」が統合し、「岡谷田中小学校」として新たな学校づくりを進めようとしている今、まずは、職員がつながり、その同僚性を深め、めざす子どもの姿を共有していくことから学校づくりを始めていく。そのための教育研究の歩み出しにしてはどうか、そう考えています。

2 岡谷田中小学校の研究構想図

そこで、平成28年度の研究の全体構想を次のように考えました。



3 具体的な取組

◎「平成 28 年度学校運営計画」にある「自己課題への取り組みについて」の運営の仕方について、以下のような方法で実践していきたい。

(1) 日常の研究推進

- 毎週月曜日の「重点研究」の時間を使って、3つの部会ごとに研究を推進していく。
- 各月1回の「重点研究」の時間を「全体研究」の時間として位置付け、全職員で子どもの姿を語り合う時間をつくる。また、毎月1回、月曜日以外の曜日で、子どもの姿を語り合う時間をつくる。

(2) 子どもの姿を語る時間の持ち方

- 毎月2回程度、職員室にみんなが集まり、発表者の資料をもとに、子どもの姿について語り合う。
(部会での研究の動き出しを見ながら、6月くらいから始めていきたいと考えています)
- 全職員(学級担任、校長、教頭、専科、特別支援、養護教諭)が発表できるようにしたい。
- 各部会での授業実践を報告し合う機会にもしていきたい。研究の共有化にもつながっていく。
- 1回の報告は、15～20分程度。毎回1名ずつの報告を行えるようにしていきたい。
- 報告の内容は、授業実践でもよいし、集会の姿、朝の会帰りの会での姿等、学校でのくらしのどの場面でもよいものとしたい。
- 報告の形式は、A4版1枚程度。①授業のねらい(教師の願いや意図)、②子どもの姿(事実)、③教師が感じたこと(考察)の3つの内容を入れたい。特に、大事にしたいのは③の教師が感じたことです。目の前の子どもに対する事実に対して、その先生がどう向き合い、何を感じ、どんな言葉でその事実を意味付けたのか。そこを大事にしていきたいと思います。
- 発表していただいた報告について、私を感じたことを毎回研究通信でお伝えしていきたいと思えます。また、ご発言できなかった先生については、感じたことを一言でも二言でもよいので、朱書きして発表した先生にお返しいただけるとありがたいです。

4 各部会での研究推進

各部会主任のリードで研究をすすめていくが、以下の点は共通にしていきたいと思えます。

- 部会でテーマを据え、テーマ具現にむけた研究推進にしていく。
- みんな実践をもちより、実践から学ぶ研究を大切にしていく。「臨床の知」を大切にしたい
(その実践を、前述した子どもの姿を語る時間を使って、全職員でも語り合いたい)

「臨床の知」について

教育理論の抽象性に拒絶反応を示しながら具体的な「やり方」を求めることはあっても、その「やり方」よりも具体的な、その母胎となった事例や経験にじっくりと降り立つ時間や機会をもつ人は意外に少ないものなのだと思う。具体的な子どもの姿が記された事例を交換したり教師の葛藤をはらんだ経験を交流することは、それを表現する側にとっても、それを受け止める側にとっても、時間のかかるものだからだ。一般的なモデルの普及やマニュアルの流通の速度に対して、そうした事例の交換や経験の交流の仕草はいかにも愚鈍に見える。しかし、そこには外向きではない内からの学びの手応えがあり、顔と名前をもった〈だれか〉がつながっていく喜びがある。

子どもが学びの中で生き生きとしていく場面に教師が立ち会うことも、おそらく「稀」なことだろう。なにかを越えて生きようとしているそれぞれの子どもの内側の格闘もまた「心を配って見なければ見えてこない。」だからこそ、その「かぼそい光」を見るまなざしを養い、鍛えあっていくことが、教育の現場におけるもっともたいせつな知恵になるのだと思う。

〈臨床の知〉とは、第一に、対象になにかをすることによって研究される操作的な知ではなく、相手

と共になにかをすることによってみいだされる参与的な知であり、第二に働きかける者と働きかけられるモノが固定した一方的な知ではなく、働きかけるものが働きかけられながらそれぞれに何かを越えていく相互的な知であり、そして、第三に、それは〈私〉をなくすことによって一般性を確保しようと主観を切り捨てた客観的な知ではなく、むしろかわりを生きる私の経験に立ち返り、その経験の内側から紡ぎ出されることばを他者のそれと編みあわせていこうとするような、主観をくぐりぬけた対話的な知である。
(岩川直樹「総合学習を学びの広場に」より引用)

5 研究主題について

研究主題を「共に拓く学校づくり」と考えました。主題設定の理由としては、以下のような立場で考えています。

- 岡谷田中小学校のスタートにあたり、教育研究を通して学校づくりを進めていくという立場。
- 「友と共に」という学校教育目標の言葉を受け、学校教育目標の具現に向けた研究主題であることを明確に示すために「共に」という言葉を位置づける。
- さらに、「新たな時代の創造」を「拓く」という言葉で表現する。
- 研究は、教師の研修であるという立場から、教師も子どもも共に学ぶという意味での「共に」。そして、「拓く」には、教師自身の成長も含めたい。
- 今年度、岡谷田中小学校に集まった同僚の先生方と、今ここから新たなつながりを築き、岡谷田中小学校を「共に拓く」という願いを込めたい。

対象の本質を共に味わう子どもと教師

研究の柱1 [対象の本質を探る教材研究] 研究の柱2 [その子のまるごとに向き合う子ども理解]

【つむぎ部会】 『人・もの・こととのかかわり中で 自ら動き出す子ども』

<成果>

- ・クラスの活動(つむぎの時間の中心活動)がその時々イベントごとではなく、継続したものとして子どもたちのものになってきている。また、つむぎの時間に限らず、日常の中にそのものが溶け込んできていること。
- ・継続的なかかわりによって、活動が自ずと広がり深まってきていること。
- ・人・もの・こと とかかわりながら、自らの一步を踏み出している子どもがいること。
- ・その時の子どもの姿を振り返り、自分の立ち位置を振り返る教師がいること。

<課題>

- ・授業を見合い、子どもの姿から議論していくこと。
- ・子どもたちから活動が生まれ、自分たちの手で創り出そうとしている子どもたちを目の前にしているときの教師の役割は何か。
- ・クラスのストーリーを語る教師から、その中にある個のストーリーを語る教師。

【社会科部会】 『社会的事象と自分の認識を関わらせながら、自分の見方・考え方を豊かにしていく社会科学習はどうあったらよいか』

<成果>

- ・子どもから立ち上がる、それぞれの見方・考え方が顕在化した学習問題の設定
- ・対象の本質と子どもの認識を重ねて見える学びの道筋。学習内容をふまえて教材化したときに見える教材の本質

<課題>

- ・教師が意図したところに近づけようとしてしまうところから抜け出せない。

学習材の選定、幅広い教材研究、確かな事実認識と何を共通基盤にもつか・・・その上に授業は成り立つ。

「教材の本質のとらえ」と、対象を子どもの側から見つめた「子ども理解」が重なってこそ、子どもたちの学びの道筋が見えてくる。学習内容をそのまま学習問題にしていくのではなく、私たちは具体的に、「子どもたちは事象と出会ってどんな問題意識をもつのか。それがどう学習問題として位置付き、子どもたちはその問題をどのように解決し、一つの解決によって新たな問題になってくることは何だろう。」と、対象を子どもの側から見つめ、子どもの学びの道筋を構想し、単元を考えていきたい。子ども自身の問題解決の道筋に視点を当てたとき、必然的に、問題解決的な学習が展開され、子どもたちは、社会的事象の意味や背景を追究しながら、本質的な意味や価値に迫り、社会認識を再構成していく。子どもたちもわたしたちも、こうした学びの過程をたどりながら、本当の意味で「わかっていく」ものであり、学び続ける構えができると思う。

【理科部会 (SSTA)】 『科学が好きな子どもを育てる』

(1) つむぎの時間の実践に対する成果と課題

- ・主体的に自然事象にかかわり続けるつむぎの学習の中で、その子らしい科学的な見方や考え方を深めながら、科学が好きな子どもを育てていくのではないかな。

私たち教師が用意した道筋でなく、子どもなりの道筋で自然事象にかかわり続けることで、自然事象を全身で感じながら、子どもたちの手応えの中で自然事象への見方、考え方を広げていく。主体的に自然事象にかかわり続けるつむぎの学習の中で、科学的な見方や考え方を深め、科学が好きな子どもを育てるのではないかな。

- ・子ども理解と対象の本質を重ね合わせ、子どものまるごとを発見的にとらえていくことで、子どもたちの主体的な追究を教師は支えていくことができるのではないかな。

子どもが最後にいきつく結果でなく、子どもが歩む道筋に価値をおき、子どもを発見的に捉えられる教師の姿があることで、子どもらしく主体的な追究で自然事象へかかわる。対象の本質と重ね、教師の枠の中だけでなく、子ど

ものまるとを発見的にとらえることで、子どもたちの主体的な追究を教師は支えていくことができる。

(2) 理科の実践に対する成果と課題

- ・自然事象と出会い、素朴な見方や考え方、その時点での科学的な見方や考え方が顕在化していくことで子どもたちにとって意味のある自分事としての学習問題が位置付き、主体的に追究していくのではないかと。

子どもにとって意味のある学習問題が位置付くために、素朴な見方や考え方、その時点での科学的な見方や考え方が顕在化していくことが重要。自然事象と出会う中で、子どもは自分の素朴な見方や考え方、その時点での科学的な見方や考え方のズレから「驚き」や「不思議さ」を感じ、さらにその事象（対象）にかかわっていく。

- ・子ども理解と対象の本質を重ね合わせ、子どもの学びの道筋を見極めて教材化していくことで、子どもたちの主体的な追究を教師は支えていくことができるのではないかと。

「子どもの素朴な見方や考え方」「その時点での科学的な見方や考え方」を子どもの側に立ってとらえていくこと。また、学習指導要領を読み解き素材研究をしていく中で「対象の本質」を「矛盾」ととらえていくこと。こうしてとらえた子ども理解と対象の本質を重ね合わせていくことで、子どもの学びの道筋が見えてくる。

【教科部会】 『学びが子ども自身のものになる教科学習の在り方』

<成果>

- ・読みのスキルを意識した単元デザインの構築

物語単元においての読みとは「大変化・変容（人物・場面）の要因を探る」「作品の魅力・作品の秘密を探る。」のどちらかであり、この読みを進めるために、行動、心情、様子、情景描写及び会話文の5観点の叙述から読み取っていく。教師自身が十分に教材を研究し、子どもの言葉（初発）を吟味して単元をデザインしていく。本年度の研究において、教師自身の意識（担任力）が高められたのではないかとと思う。

- ・読みの視覚化への取り組み

人物像の視覚化、対比の視覚化、感情の視覚化、関係性の視覚化などの視覚化することで、言葉だけでは理解しにくい子ども達が自分の読みを認識することができたと思う。

<課題>

- ・「学習問題」「学習課題」「学習材」

教師が思い描いていたところと子どもの読みに違いが生まれることが多かった。その度にデザインを変更していくわけであるが、学習問題の設定、それに応じた学習課題・学習材をどう位置づけていけばよいか、難しい。

- ・学力向上

本年度の CRT を見ると、決して満足いく結果につながっていない。子ども達の気持ちを大切にしながら、それを学力につなげていく研究のあり方が問われている。

【特別支援部会】 『インクルーシブ教育構築のための実践的支援体制（合理的配慮）をさぐる』

<成果>

- ・合理的配慮について全校の先生方に研修などを通してクラスの子どもの姿で具体的に配慮について考えられた。
- ・支援員との支援会、支援員のノートを通して子どもたち一人一人の困り感、特性が分かってきた。その情報を学年会などで各担任に知らせ具体的配慮について考え、実際に支援を変えていくことができた。
- ・特別支援入級・通級している児童についてもひとりひとりにあった支援の工夫ができた。原級担任や支援員の打ち合わせをし、児童の状況に合わせて SST や訓練をすすめられた。

<課題>

- ・同じような配慮をしても子どもに合わない場合もあるのでよりよい配慮について探っていく。
- ・各学年・学級の担任と特性を持った、困り感がある子どもについて頻繁に話ができるように体制を整える。
- ・研修や指導を受けられる機会があれば支援員を含めて受けていけると良い。

2 本年度の神明小学校グランドデザイン

【学校教育目標】 つむぐ～「絆」「学び」「夢」～

【学校長の願い】
 岡谷小学校と統合して新たな神明小学校がスタートした。岡谷市の教育大綱を礎にして且、この学校によさや伝統などを融合し、子どもたちが「絆」をつむぎ、「学び」をつむぎ、「夢」をつむいでい
 うことができる「子どもが主人公」の学校づくりをすすめていく。神明の地にこの学校は地域の中であり、地域の将来を担っている。地域と親しいを共有しながら、地域と共にある学校づくりをすす
 めていきたい。

子どもが主人公の学校
 子どもが主体的に、協働的に、創造的に学んでいくことができる学校。

【願う子ども像】
【絆をつむぐ子ども】 相手の側に立ち、もの・ひと・こととのかかわりを深めていく子ども。
【学びをつむぐ子ども】 学んでいく一つ一つがつながり合い、自分を豊かにしていく子ども。
【夢をつむぐ子ども】 自分の可能性を信じて、今を精一杯に生き、未来に向かって歩む子ども。

【本年度の重点目標・具体的方策】

1 ふるさと岡谷に学ぶ学習の推進 【本年度の重点目標・具体的方策】
 1 ふるさと岡谷を心から愛することができるふるさと教育の推進 * 岡谷スタンダードカリキュラム
 ○ 本物に学ぶつむぎの時間の充実 ○ ふるさと教材のカリキュラムに基づく授業実践 ○ 地域の産業から学ぶキャリア教育の推進

2 確かな学力保障と成長保障を図る授業改善
 2 子どもと共に創る「わかる」「できる」「味わう」授業 < 検証…県庁調査において、県平均を上回る児童をP調査より増やす、
 ◇ 学力向上の柱
 柱1：くらしを創り、学びをつむぐ夢のある学校…子どもが夢や願いを実現するつむぎの時間の実践を基盤に、
 柱2：子どもが主人公の学び…子どもが自分ごとの学習問題を解決していく日常の課題解決的な学習
 柱3：一人ひとりが主体的に取り組む家庭学習（のびのびのび、VS宿題くん等）…読書を楽しむ「家庭学習」…家庭との連携
 ◇ 研修：学びを創る教師…中心講師：奈良正裕先生に学ぶ年5回の研修会及び公開研究会を柱とした授業研究、
 …「科学が好きな子どもを育てる」ユニー子ども科学教育プログラムへの参加

3 安心・安全な学校づくり
 ○ チーム支援・チームでの対応 ○ 職務を自覚し、力を高める非対面型防止研修、
 ○ 「いじめ対応子ども会議」と連携した年間の取組 ○ 子どもの丸ごとを寄り添う生活指導 ○ 防災教育の充実

4 笑顔で安心して学べる教育環境の整備
 4 インクルーシブ教育システムの構築
 ○ 子どもの特性に応じた支援体制の構築（特支4学級を初め） ○ 幼保小中の連携的な支援
 ○ ピジョントレーニング、ソーシャルスキルトレーニングの取組 ○ ユニバーサルデザインの充実

5 「自立と共生」につながる教育活動の充実
 5 思いやりと活気に満ちた学校生活の創造
 ○ 児童会を中心とした自主的・自律的な活動の充実…縦横活動 ○ 異年齢集団との交流（幼保、中、高等）
 ○ 子どもにしみ入る道徳の時間と人権教育の絡み重ね ○ 挨拶を交わし、あったか言葉があふれる学舎
 ○ 歌声と思いがハーモニーを奏でる音楽集会 ○ 元気に遊び、体を鍛える ○ 気働きできる精神

地域に根ざした特色ある学校創りの推進
コミュニティスクール「フワロプラン」を創る
 * 学校と地域が一体となって
 子どもが主人公の学校づくり
 スマイルサポート、
 神明っ子、はばたきラボ、
 学校運営委員会、
 スタディーサポート、
 グリーンサポート、
 ライブラリーサポート

【フワロプラン…主な種別内容】
 < スマイルサポート >
 ○ 「神明っ子えがお見守りたしり」
 < スタディーサポート >
 ○ 教科学習、つむぎの時間、クラブの講師、
 ○ 日常的な学習支援
 < ライブラリーサポート >
 ○ 読み聞かせボランティア、
 < グリーンサポート >
 ○ フラワーロード ○ 学校環境整備
 < 神明っ子 はばたきラボ >
 ○ 放課後子どもの居場所づくり事業

3 本年度の全校研究テーマ、研究の柱について

(1) 私たちが目指す学校（グランドデザインより）

学校教育目標「つむぐ ～絆 学び 夢～」

子どもが主人公の学校

子どもが主体的に、協働的に、創造的に学んでいくことができる学校

今年度のスタートにあたり、子どもが主体的に、協働的に、創造的に学ぶ姿こそ、私たちが目指す子ども像であることがグランドデザインに明示されています。子どもが主体的に、協働的に、創造的に学ぶ姿とはどんな姿なのか。そこを職員みんなでとらえ、語り合っって共有していきながら、子どもの姿を通して、私たちのありようを見つめ返していきたいと考えています。いつもここに立ち返りながら研究を推進していきましょう。

(2) 本年度の全校研究テーマ及び研究の柱

子どもが主人公の学習【主体的、協働的、創造的に学ぶ子】

～子どもの道筋で創る授業～

研究の柱1 [その子のまごとの向き合う子ども理解]

研究の柱2 [対象の本質を探る教材研究と子ども理解とを重ね合わせた授業創り]

(3) 研究テーマ, 研究の柱設定に寄せて

昨年度の研究をふり返り, 奥村先生は次のように綴っている。

今年度の自己課題を「子どもの言葉ですえる学習問題」として, 国語の物語単元を中心に取り組んできた。今年度, 校内研究授業をやることになった際に「子どもの言葉で学習問題を・・・」という言葉は何度も聞いた。問題は教師が提示するものだと考えていた私にとって, 子どもの言葉で学習問題が立ち上がっていくという今までなかった感覚に衝撃を受けた。いったいどういう過程で子どもの言葉から学習問題が生まれてくるのか。子どもの言葉から学習問題を立ち上げるの意味って何なのだろうか。自己課題である「子どもの言葉ですえる学習問題」を意識しながら, 1年間実践してきた。子どもの言葉から学習問題をすえていくということは, 子どもの疑問や子ども同士または子どもと物語のズレから学習問題を設定していくことで, 与えられた学びではなく, 子ども主体の学びになっていくということがわかった。問題が自分ごととして捉えられるように, 子どもの意識をつないでいくのが学習問題なのかもしれない。しかし, その学習問題も教師の捉えで大きく左右される。教師がいかに物語を読み, 物語の魅力に気付き, 教材としてどう捉えていくかが重要なのだ。子どもの意識は, 物語の本質や追究の道のりとして通るべきところに向いていることが多いことを, 実践を通してきづいた。物語の本質と子どもの意識をどうつなげ, 子どもたちのそれぞれの学びの道のりにしていくかが, 教師のすべき手立てであると考えている。

昨年度私たちは, 対象の本質を味わう子どもと教師を研究テーマに据え, 子どもが主人公の学習を追い求めてきた。その中で子どもが主人公の学習を創っていくには, 奥村先生が書くように, 私たち教師の教材研究と子どものとらえとをどうつなぐかが大切であることが見えてきている。子どもが主人公の学習に寄せて, 昨年度の公開参観日におけるパネルディスカッションで指導者の奈須正裕先生から次のようにご指導いただいた。

生活総合は目の前の暮らしやなんかの中での, その直面する素材や何かに, こう体当たりしていけるっていうそういう特性があるところだし, であればその間の立て方みたいなものにも, こう正面からというかな, そこに焦点を当てられるような気がします。生活科, 総合だけではなく, 例えば体育例えば音楽, 例えば図工家庭科もそうなのかもしれないですけども, かなりそういう面でいくと自分で問を意味のある問を, 立てることができるんですよ。先生の言うとおりにやっていたら, 上手くなって跳び箱跳べただけじゃあなくて, 自分たちが安全で尚且つ跳び箱とべるような, 生活とかそういう取り組みってのが, 問が立てられたわけですよ。よく言うじゃないですか, 上手い先生に跳び箱教えてもらったら, あ～よかった。これで, 体育の授業終わったってね。それじゃあダメなんですよ。自分の中で生活の中で体育に向き合うことが考えられるのなら, 子どもの力なんですよ。だから, 音楽の授業終わったって, なんか吹いていたい, リコーダー吹きたい子が出てきたら勝ちなわけですよ。はい, 片付けなさいって言われても, 吹きたくなっちゃう子は多分, 優秀な学び手なんだろうって思うんですよ。生活科総合が一番やさしいんですよ。もしかすれば。生活を自分たちが作りたいように作るんだから, それ意味のある問が立ち上がりやすいんでね, 正確にね, あんまり教師がいろんな事しなくても, だってそうじゃないと実際にものが動かないとか食べられないとか, 動物死んじゃうとかいう話だから, 意味のある問が立ち上げやすくて, でいまの話だと音, 図, 体あたりの方が, 家庭科あたりの方が, 次に夜明けが差してきたりするんじゃない。国, 算, 社, 理がある意味, 国語算数ですかね。理, 社はまだある意味現実がある。国語, 算数あたりが一番意味のある問をたちあげるのが難しく, 子どもたちでは立ちあげられないから, 先生が立ちあげちゃって, そうすると子どもの学習意欲がそんなに付かなくて・・・。そうすると, 生活総合を研究することが, 我々は国語や算数でそういう生活に関わる単元を作るトレーニングでありますからね。そういう感覚でやるというかもしれないです。それはそれで, やってください。めっちゃめっちゃむずかしいよ。それ～。だから生活総合で, そういうこう学習の過程とか, 子どもの学習力とか後はその学級集団のね, 力とかって付けること, それを教科でもってわりと簡単に言うんだけど, でもそれは難しいことなんだけど。でもそ

先のご指導を受けて昨年度後半は, 子どもにとって意味のある問いをどう立ち上げていくかを課題として実践

を積み重ねてきた。研究まとめの会では、岩波先生に国語科「スーホの白い馬」の授業を提供していただいた。岩波先生は昨年度の1年間、「話し合いをする時に子どもたちは意見を言いたがるし、一生懸命発言するが、どうしても子どもたちが聞いてほしいのは「先生に」であって、友達に聞いてほしいという気持ちが持てないか、少なくなってしまう気がする。もっと子どもたちがそれぞれお互いの話しを「聞きたい」「みんなに聞いてほしい」という気持ちがもてるような授業展開や発問の仕方、立ち位置などを工夫していきたい。子どもたち同士の活動がつながって、広がっていく授業がしたい。」と自身の課題をもち、授業前、教材研究を重ねる中で感じた悩みを次のように語っていた。

子どもと授業をつくろうと思うんだけど、自分がいかせたいところもある。そこまでどうやって子どもたちと授業を創っていくかが難しいんですよね。どうしても引っ張ってしまうんですよ。

以下は、実際の授業の様子である。

単元を貫く学習問題「大事に育ててきた白馬なのに、どうしてスーホは白馬の体を分解して馬頭琴を作ったのだらう？」

C 1 「楽器を作ってくださいと白馬が言ったから」

C 2 「白馬が夢に出てきて楽器を作ってくださいと言ってたから。あと、おはかに埋めちゃうと一生会えないから」

C 3 「死んでもそばにいれるなら作ってずっといてくれるから悲しまないと思って」～中略～

C 4 「楽器にするとどこにでも持ち運べるし、お墓にすると持ち運べないから。それともう1つあって、しょうが無く作ったんだと思う。白馬が言うから」

C 5 「しょうがないとは書いてない気がするけど」 呟きが一気に広がる

T 1 「他にあるかな？」

～中略～

C 6 「教科書にいつまでも一緒に居られますからと書いてある。白馬が言ったからスーホは本当は死なせなくなかったけど、新しい楽器もできたからそういうのもいいと思う」

T 2 「楽器できてよかったと思ったんだ。しょうがなく作ったんだと思う？」

C 5 「白馬のたのみだし、しょうがなくではないと思う。もっと悩むと思うしすぐにつくれないと思う」

C 7 「夢中でも作らないと思う」

C 8 「忘れないように泣きながら作ったと思う」

C 9 「泣きながら夢中になって作っていた」

T 3 「よかった気持ち忘れない気持ちだったのかな？」

学習課題「スーホはどんな気持ちで馬頭琴を作ったのかな？」

C 1 0 「ほんの少し泣いて涙をためながら作った。半分泣いて半分作るぞという思いだと思う」

C 1 1 「必死だと思う。夢中になって作っていた」

C 1 3 「悲しい気持ちだと思う」

～後略～

授業を終え研究会の中で、先生方からは次のような意見が出された。

- ・学習課題が子どもが考えたいこととはずれていたんじゃないか。子どもは仕方がないというところで、つぶやきが出てきた。そこを考えたかったんじゃないか。そこを共通基盤にするためにつっこんでいって教科書に立ち返りながら話し合いたかった。
- ・子どもたちの言葉には言葉では表せない思いがたくさんある。その子の言葉の奥にあるものを引き出したり、とらえたりして、子どもの道筋での授業を創りたい。

研究会を終えて、岩波先生は次のようにふり返った。

子どもの言葉の奥にある思いや、考えを探ることができないと、子ども同士の考えもつなげられないと思った。普段から子どもを見る目を養っていきたくと思った。問い返しや教師の出、板書などまだまだ迷いながらですが、少しでも成長していきたくです。

「子どもたち同士の活動がつながって、広がっていく授業がしたい」と願いをもって1年間を過ごしてきた岩波先生は授業を公開し、子どもの姿をもとに先生方と語り合う中で、「子どもの言葉の奥にある思いや、考えを探ることができないと、子ども同士の考えもつなげられない」と自身の在り方を見つめ直すことで、自身の理想の授業を目指していきたくと考えた。

また、研究まとめの会を終えて、教科部会で国語を中心に研究を積み重ねてきた奥村先生は、国語だけでなく全教科に通じる課題として次のようにして自らを見つめ返している。

1つは、教師が教科の本質を見抜いていかなければならない。いろんな単元があるけれど、共通していることやおさえるべきことは絞られている。もっと学んでいかなければならない。2つめは、子どものとらえ。今年度の自分は子どもをみるということが全然できていなかった。学習問題を決めだしていくのに子どもの意識から立ち上げていったつもりだけど、本当にそうなのかを問われるともしかしたら教師の都合で見てしまっていたのかもしれない。自分の考えが凝り固まってしまいそうな時がある。そんな自分にならないように、問い返せる自分でありたい。

今私たちは、子どもが主人公の授業を展開するために、子どもの言葉の奥にあるものも含めたその子のまごごとをとらえることの大事さを感じてきている。また、私たちが教材研究を通して感じた対象の本質の世界を味わおうと想定した教師の枠の中に子どもをあてはめるようにとらえるのではなく、教材研究と子ども理解とを重ね合わせ、子どもが主人公の授業を創っていかねばならないと感じてきている。

しかし私たちは、子どもが主人公の授業を創りたいと思いながらも、結局は奥村先生が言うように教師都合の授業をしてしまっていないだろうか。こんな悩み、立ち止まりを感じているのは奥村先生だけではない。

- ・子どもの読みと作品との矛盾（ギャップ）から学習問題を設定、そして学習課題、学習材とおいていくのだが、子どもの意識に沿った単元デザインの難しさを痛感する。日頃から子どもの思考をとらえ、まごごとを捉える意識を大切にしたいと改めて思う。（高橋先生）
- ・教師の出のタイミングを探っていたが、やっぱり教師がどうこう言って進むのではなく、自分で気づき、考え行動を起こし、その結果を見守り、次につなげるという自分発信の一連の流れの中で子どもは多くのことを感じ動いていくのだと思う。教師の出のタイミングだけではなく、そうやって自ら動き出している子どもや動き出そうとしている子どもに寄り添える教師のあり方を目の前の子どもをしっかりと見てこれからも探っていきたい。（熊谷先生）
- ・子どもが何気なく使っている、でも精一杯表現しているその言葉の奥や意味を探り、そこに切り込んで追究していくことで本質に迫る作品の醍醐味を味わうことができると感じた。しかしこちらの教材研究において共通基盤にもっておくべきことや、子どもの素朴な見方となる大事に読んでいきたいところ、それを通して考えたい本質部分を教師が捉えていないとキーとなる児童の発言も流してしまう。私はそんなことばかりで後から指摘されて気づくことが多いのが現実であるが、本質を探る目、子ども側に寄って問題を立て追究するスタートラインにはこの1年で立てた気がするのでまた来年度1歩前進できたらいい（駒村先生）

奈須正裕先生からは次のようなご指導もいただいている。

僕ら教師も、指導要領にあるし、教科書にあるから教えなきゃいかんと思うじゃないですか。そう思ったとたんに、子どもに背を向けちゃうんですよ。だから、教科書にあらうが、指導要領にあらうが、何でこれを教えるんだっけって考えてみる

心配しなくてもよくて、実は、それを教えることは、必ず子どもに意味があるんですよ。学びとなれば、子どもにいいことがちゃんとあるんですよ。今度授業をつくるって話を考えたときに、つむぎですよ。生活総合の授業ってのは、子どもがそんなこと言わなくても、今なぜそれを学ぶのかを了解してやっていますよね。そこが教科と違うとおもうんだけど、それは理由ははっきりしてて、つむぎの時間にやることは、先に内容がないんですよ。先に僕らが学び取る内容とか、教えた内容があるわけじゃないんですよ。それはずっとやっていますよね。先に活動があるんですよ。先に子どもがやりたい活動とか、実現したいくらしがあって、活動やくらしをやっていく上で、困ったことやできないことや予測がつかないことが起こってくるんですよ。それは、学ばなきゃならないんですよ。だから、そこについて知識を得たり、因果関係を解明したりするわけですよ。そこに学びが生じるってわけですよ。あるいは、どうすれば多様な意見の折り合いをつけられるか、何がみんなの納得する話し合いになるか、それが民主主義とは何か、公正とは何かってことになるんですけど。つまり子どもたちにやりたいくらしとか、やりたい活動があって、それをやるのに必要な内容が後から出てくるわけじゃないですか。単元構成でもそうなっているわけですよ。総合の場合はね。だから、子どもたちには、なぜ今それを学ぶか、意味は百も承知というか、あるいは、学ばなきゃ困って状況なんですよ。教科の場合は、こちらに教えた内容がまず先にあって、子どもにとってはそれを学ぶ必然性とか文脈ってないわけですよ。でも、よくよく考えれば、さっきみたいに、教科も子どもにとって本来的には、学ぶ必然性とか文脈はあるようになってるんだけど、僕らがそれを授業として仕立てあげること失敗しているだけなんですよ。教科の本質って呼んでるけど、教科の本質って小難しい方向に行くわけじゃなくて、子どものくらしとか子どもの世界をよく見るって話と同じなんですよ。と同時に、子どもの経験世界とか実感との裏返しで、それだけでは到達できない、統合するとか、科学的な概念にしていく、洗練するなんてのは、子どもがいくら生活していても達しない世界なんですよ。そこに導くってのは一方で、それをみなさんが教科の本質って呼んでるものなんですよ。だから、授業は、一方では、子どもをみとって、この知識や概念がどんな風な文脈で埋め込まれているかを探することで、それを足場に、知識、個別知識を教えることにとどまらず、それをもう一段、科学的な概念にあげるとか、より多くの概念が表面的には違うんだけど、実は同じことだってことが統合的に理解できるようにしてやるとか、それがなぜそうなってるのかが、訳が分かるようにしてやるとのことですよ。そこまでもっていくって話ですよ。そういう高度な所まで持って行くためにこそ、そもそも出発点において、その知識や子どもの生活世界とか子どもの実感とか、文脈の中でどう埋め込まれているかが分からなくてはいけません。だから、子どもに寄り添うってことは、子どもの側の視点に回ってみるってことをすればするほど、より高度な教科の本質とか、より高度な概念的な理解、統合的理解に至りやすくなっていく。子どもの側によると低いレベルで終わるんじゃないかどうする、学生時代僕は思っていたんだけど、違うんですよ。子どもの側によって、子どもの中に豊かな文脈とか、だったらこうじゃないかっていう推論がいっぱい生まれてくれば、問いが自分事になると同時に、深い本質的な問いになって、つまり、いろんな素朴な問いが重ねられているから、重なった部分って本質的なんですよ。実をいうと。そのためには、多様な子どもの素朴な疑問や素朴な経験がいっぱい出されないといけないんですよ。出されて重なったところが、実は本質的な問いとか、科学的な概念に攻め上がるポイントで、そこが子どもの言葉で、学習問題になってしまえば、子どもの多様な経験とか多様な問いとか多様な推測を足場に、子どもたちが学びを進めて、最終的に科学的で統合的な概念にまで至るってのが、長野県の昔からの教科授業の仕方なんですよ。教科で教えることは、構造的に本質的に何だろうってことを、お考えになって同時に、つむぎでやられた、子どもの経験世界とか、一人一人のこだわりを寄り添っていきこうって、子どもの言葉で、学習問題学習課題

奈須先生にご指導いただいたように、教材研究を重ねる私たちは、「わかってほしい」「できるようになってほしい」という思いにかられると、つい子どもに背を向け、教師の思惑の中で、子どもを置き去りにした授業をしてしまいがちではないだろうか。だからこそ私たちは、昨年度その大切さを実感としてつかんできた「その子のまるところに向き合う子ども理解」と「対象の本質を探る教材研究と子ども理解とを重ね合わせた授業創り」を柱にしながら、子どもの道筋で授業を創ることを共通理念として掲げ、子どもが主体的、協働的、創造的に学ぶ子どもが主人公の学習を創造していきたいと考えている。

子どもが主人公の学習【主体的,協働的,創造的に学ぶ子】

～子どもの道筋で創る授業～

研究の柱1 [その子のまるごとに向き合う子ども理解]

研究の柱2 [対象の本質を探る教材研究と子ども理解とを重ね合わせた授業創り]

(4) 私たちが目指す学校実現のための具体的方策

- 1 研究部会ごとの記録を共有しながら,部会内だけでなく,全員が自身を見つめ返していく。
- 2 授業研究会後に一人一人がふりかえりを書くことで,同僚の授業から学び続ける。
- 3 教科会や学年会の枠をこえた教材研究を積み重ね,自身の教材観を広げ,深めていく。
- 4 つむぎ部会を中心にして教師のふりかえりを綴り続けることで,子どもを日常的にとらえていく。