

## 協働して学びを生み出す子どもを育てる

お茶の水女子大学附属小学校

### 平成19年度 研究推進部

#### I 研究の経緯

- 1 幼・小・中12年間をつなぐ
- 2 連携研究の柱  
—協働して学びを生み出す子どもの姿—

#### II 今年度の研究

- 授業研究の改善—
- 1 子どもたちの協働は、教師たちの協働があつてこそ
  - 2 授業研究改善のポイント
  - 3 授業研究の実際
  - 4 授業研究の改善がもたらした変化

#### III 連携教育を深める研究体制と教育課程

- 1 「接続期」を設けた幼・小・中12年間の教育課程編成
- 2 連携研究を深める研究組織
- 3 分野・教科の『学びの概要』とは  
—「構想するカリキュラム」としての位置づけ—
- 4 小学校における研究体制と教育課程の特色

#### IV 成果と課題

- 1 協働して学ぶ子どもの変容  
—子どもの学力と協働して学びを生み出すこととの関係—
- 2 協働して学ぶ教師の変容  
—授業研究の改善で明らかになったこと—
- 3 「協働して学びを生み出す子どもを育てる」研究の今後に向けて

## I 研究の経緯

### 1. 幼・小・中12年間をつなぐ

お茶の水女子大学の附属3校園は大学の敷地内に隣接し、各校園それぞれに教育研究を展開してきた。小1，中1の段階で他校園からの入学者が約半数おり、校園ごとに教育の独自性を尊重していることから、一貫教育校としての色彩は薄かった。

しかし、近年、生活・経済・政治などあらゆる分野で情報化・グローバル化が進んでいる。基礎的な生活習慣の変化に起因すると思われる指導や対応の複雑化、子ども集団の相互自治力の弱さ、学年があがるにつれての学習意欲の差の広がりなど、教育課題は多岐にわたる。本校園の子どもたちも、その例外ではない。私たちは、子どもたちに民主的な社会の担い手として、他者とともに生きる健全な力を身につけて欲しいと願い、発達を長い視野と展望をもって見渡す中で「子どもの今」の状況を理解する必要があると考えた。そして、校種を越えて連携研究することによって、学びの連続性や適時性についての各自の捉え方をより深め、今後の適切な指導に生かしたいと考えたのである。

本校園では平成9年～12年に小・中連携研究を、平成13年～15年に幼・小連携研究を行い、カリキュラム開発や教科等の再編成を行ってきた。それぞれの研究をふりかえった結果、さらに幼・小・中12年間の発達を連続して見通したカリキュラム開発の必要性を感じた。

そこで平成17年度から幼・小・中連携研究を始め、「協働して学びを生み出す子どもを育てる」というテーマのもとで「連携型一貫カリキュラム」を開発してきた。連携型とは、幼・小・中が、一貫校として制度的に一つの学校になるのではなく、カリキュラムの一貫性を備えつつ、それぞれが自律的に特色ある教育活動を展開するかたちを表すということである。今回の教育実際指導研究会は、この3年間の幼・小・中連携教育研究をもとにした発表である。

### 2. 連携研究の柱—協働して学びを生み出す子どもの姿—

協働とは、他者と関わり、活動し思考するなかで知識 (knowledge)、技能 (skill) の価値を、身体を通して知り、それらを磨きながら社会的文化的実践に参加・創造 (cultivation) していくことである。

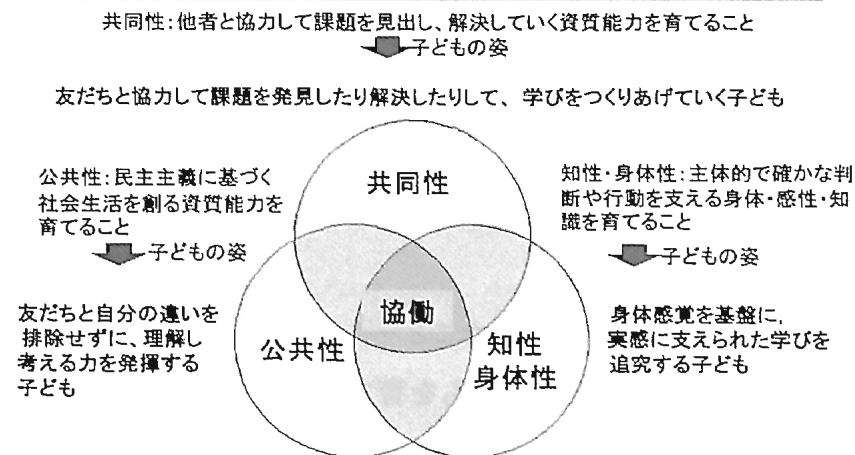
1年次は協働の3つの側面(知性身体性・共同性・公共性)を【教師が育てる視点】から定義した。

2年次は、協働の3つの側面(知性身体性・共同性・公共性)を、【子どもの姿】から定義した。

3年次の今年度は、授業研究の改善を通して子どもの協働する姿を見つめることにした。

子どもたちは、「なぜだろう?」と、問うことから始まって、葛藤をいくつも重ねることにより、粘り強く協働して学ぶ人として育つ。

### 協働を3つの側面から見る



小学校4年生がアートの時間に運動会オブジェ(赤黄緑3色対抗)を作った。細長く丸めた新聞紙に彩色し、つなぎ合わせて立体を構成した学習だ。ふりかえってAさんは、「どんどんアイデアがいっぱいでできました。組み立てるとき、折れそうだったから支え合って組み立てました。まるでぼくたちみたいですよ」とノートに書いている。

このように、共同性とは他者と協力して課題を見出し解決していく資質能力を育てることと捉えた。すべての分野・教科で

教師が意識的に交流のチャンスをつくることで、子どもは「問い」をもち、解決に向かって、Aさんのような意識や行動が生まれる。

自分の感覚に正直に、まわりへ目を向けて学ぶ力を磨く子どもの姿は、お昼のミニコンサートによく見られる。「中学生が歌を歌ったり楽器を弾いてくれてとても感動しました」と、海外生活が長い帰国学級のMさんは日記に書いた。子どもは実感に支えられ他に触発されて学び始める。

このように、知性・身体性とは主体的で確かな判断や行動を支える身体・感覚・知識を育てることと捉えた。子どもの感情と学習を結びつけようとする教師の地道で見えない配慮が、あこがれをもって学び続けるエネルギーを生む。



4年生の算数「面積」の「円のなかにかいた四角形の広さを比べよう」という学習で、子どもたちは、「重ねる」「周りを測る」「スタンプを押す(線を書く)」「切って重ねる」「針金で作ってかたちをそろえる」などの方法を考え、それぞれの方法の限界や共通点を話しあった。「重ねてはみだす部分がでたらどうするの?」「はみ出したところを切り取ってまた重ねる」「そうすると(切って重ねるグループと)同じだよ」と、異なる意見を取り入れ、自分の考えを練り直すCさんの姿からは、小グループでの話し合いとともに、自分のノートにじっくり考えを書く時間の大切さが伝わってきた。

このように、公共性とは民主主義に基づく社会生活を作る資質能力を育てることである。学校全体を視野に入れて異なるものとの共生につながる学びの機会をつくる必要がある。子どもはいろいろな学習場面で強い立場と弱い立場に気づく。多数決が必ずしもよいとは限らず、少ない側の主張をどう尊重できるか葛藤する。自分なりの判断や意思決定の葛藤を経てこそ、異質性を排除しないという「つなぐ」意識にたつ公共性が育つ。

## Ⅱ 今年度の研究

### —授業研究の改善—

#### 1. 子どもたちの協働は、教師たちの協働があつてこそ

私たちは、これまで様々な子どもの協働して学ぶ姿を見つめてきた。その中で、実際に子どもが学びあっている姿の捉え方には、教師一人ひとりにはかなり違いがあることがわかってきた。

子ども観・指導観などという言葉でも説明できるかもしれない。子どもたちに「異質な他者を受け入れて集団を豊かにする」ことを求めるなら、まず、教師自身が学ぶべきである。協働して学ぶ子どもを育てていくためには、教師集団の協働こそが大切だと、私たちは考えるようになった。教師自身が上から押しつけられるのではなく、ともに横のつながりの中で、コミュニケーションをより開き、自覚的に学びあうことの重要性を感じたのである。子どもの協働する姿を求めていった結果、明らかになった課題である。

私たちは、幼稚園から中学校までの幅広い教師がいるよさを、今まで以上に生かした授業研究ができないかと改善を試みた。ひと口に授業研究といっても、教師個人のスキルを高めることだけを求めるのではない。経験も専門分野も異なる教師たちが、集団として成長していくための「協働的な授業研究」を組織していくことを目指したのである。

#### 2. 授業研究改善のポイント

まずは、昨年度から継続し、教師一人ひとりが、今日の前の子どもたちにどのような授業を行ってみたいのかという「授業設計」を書くことにした。さらに、協働的な授業研究の改善ポイントとして、次の4点を提案した。

### (1) 指導案の分量はA4版1枚！ 授業後の話しあいを丁寧に

授業研究と言うと、とかく指導案に膨大な時間をかけがちである。分野・教科部会等で検討しあううちに、自分の思いとはかけ離れた文章が踊る場合もある。1点目はその改革に着手した。指導案はできるだけシンプルにして、授業者の負担を軽くしよう。授業者の願いを明らかにし、協働して学ぶ子を育てるために構想したことをA4版1枚にまとめ「授業研究シート」と呼ぼう。授業前は自分でじっくり構想を練り、授業中は指導案に縛られないで、授業者も参観者も子どもの学びをみていこう。そして、授業後の協議会と振り返りに重きを置き、丁寧に話しあっていこうと提案した。

### (2) 教科上の指摘ではなく子どもの学びあいをみとる

2点目は子どもがものや事象・人とのどのように関わっているのかを具体的な事実をもとにしてみようということである。教材解釈のよしあしや授業の技術について語るなら、その専門分野・教科の教師しか口を開けなくなる。幼・小・中という立場の異なる教師が共に学びあうためには、教科の枠のみでみないこと。参観者も指導案優先ではなく、自分の五感をフルに使って、その場で起きている学びあいを感じようと提案した。

「Iさんの発言にA子さんの発言がつながって課題が明確になった」「Cちゃんのつぶやきに、Kちゃんはからだで共感を表していた」のように発見した協働の姿や気づきを一つにつき一枚の付箋紙に書き、協議会に持ち寄ることにした。



### (3) 全員が主体的に学ぶ協議会をめざす

授業者をまな板に乗せるのではなく、参観者も主体的に参加する協議会を行いたい。3点目は、異校種で専門分野教科も異なる教師が互いに学びあえる協議会をめざし、他校の実践や本を参考にしながら、次のように協議会のスタイルを変更した。

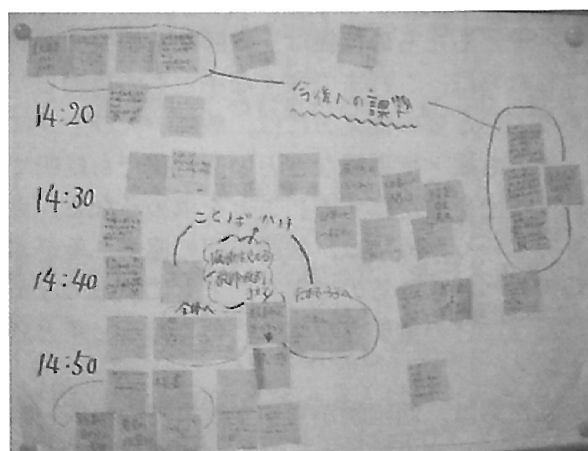
少人数のグループでの話しあいを大事にする。(30分～40分)

最初に、4～5人のグループに分かれて、授業中にメモした付箋紙を時間の流れに沿って模造紙に貼る。一人ひとりが気づいたことを語りあい、その中の意見をもとに、いくつかのキーワードにまとめて分類して貼り直す。

全体で模造紙を眺めながら、さらに意見交流する。

(30分～40分)

次に、参観者全員で、それぞれのグループで話されたことを聴きあい、授業者も素直に語り、さらにみんなまで話しあう。このとき「私だったらこうする」「この教材ならこのように扱うべき」といった発言はしない。あくまでも子どもたちの事実で話そうと提案した。



### (4) 協議会と振り返りを次の授業に生かす

せっかく協議会で話しあったのに、「それで研究はおしまい」では、協働的な授業研究は積み重ならない。そこで4点目。授業者は、協議会での話しあいを受けて、もう一度自分自身で振り返り、「次の授業はこうしてみた」、あるいは以後の単元で「こういうことを意識して心がけてみたい」という、簡単な振り返りシートを作成することにした。

一方、参観した教師も、より主体的な学び手となるために、協議会終了後に、「私が協議会で学んだこ

と」をひと言残すように提案した。学んだことを言葉にすると、自分自身の考えを意識化することになる。また、毎回そのときの感想をまとめていけば、一人ひとりの教師の学びの履歴が残ると考えたからである。

〈これまでの指導案 例〉A 4版11枚

第1学年「接続期」学習指導案  
平成 年 月 日

- 活動名
- 本活動の設定にあたって
  - 入学当初の子どもの捉え  
事例1 事例2
  - 接続期につけさせたい力
  - 活動の中で大切にしたいこと
- 本活動のねらい
- 本時の流れ  
計8P

付属資料  
子どもの観察記録 計3P  
合計11P

〈新しい授業研究シート 提案〉A 4版1枚

第 学年 組 「ことば」授業研究シート  
14:20~15:00 授業者 ○○ ○○  
小学校5年2組教室

- 単元・題材名
- 単元・題材のねらいと協働観の関連  
※単元・題材を通して身につけさせたい力に協働する学びがどのように関連しているのか、学習材の特性と絡めて本単元・題材で考える協働する学びについて書く  
※「今、この時期」にどんな協働する学びを想定し、どうして本題材をもってきたのかを明確にする。  
※ここがこのシートの重点になる。授業者の明確な授業に対する考えを出してください。
- 本時で期待する子どもの姿  
※「協働して学びを生みだす子ども」について、本時の学習の中でどのような姿を想定して授業を展開するのか、なるべく具体的な期待する子どもの姿を書くようにする(期待 目標)  
※ここで、個人名をイニシャルであげて、抽出児のことと合わせてもよい。
- 本時

主な学習活動	協働に関わる留意点手だて
※大枠の流れを提示する	※どのような意図で学習活動が行われているか、参観者の視点となる事柄を簡潔に且つできるだけ絞って提示する

〈抽出児について〉抽出児を挙げる場合はシートの最後に記載する  
※どの子に視点を当てるのか、その子どもの学びについて教師の「みとり」を書く。抽出児は2人まで。

〈授業の様子〉



〈協議会の様子〉



〈参観者が協議会で学んだこと ひと言例〉

7/10 2年「うた」  
聴く、聴きあう、耳を傾ける、音(沈黙)を共有することについて、子どもたちの姿から考えることができた。聴くときの他者の意味、環境としての教師、もう一度考え直してみたい。柔らかく共感的な先生が、柔らかい子どもを導いていくと感じた。(小 自然)

〈授業者が作成する振り返りシート 提案〉

平成19年度 授業研究振り返りシート  
授業者名○○○○

対象 ○年「教科・分野」単元名「○○○」  
実施日 平成19年○月○日

- 授業の振り返り
  - 教師がねらったことへの振り返り
  - 授業の中で、見えた協働の場面について  
※それぞれ、協議会で話題になったキーワードの中から、授業者自身が自分が学んだと思える場面に特化してのべる
- 次の授業をどのように組み立てていったか(いくつか)
  - 改善した点、継続した点
  - 実践を終えて  
※協議会を経て、次の授業(単元や素材が違う場合は、次回行う場面を想定して)にどう生かされたのかを明確にするそして、もう一度実践を行ったことに対する考察を書き、次への課題を明らかにしていく。  
→自分の授業設計と照らし合わせて考えていく。

### 3. 授業研究の実際

(1) 授業者として学ぶ ～5年ことば「ニュースを見る目」の実践で私が学んだこと～ 岡田博元

① 私がとらえた子どもたちと授業設計

- 緊張が高く、全体では発言がでにくい →考えを自由に交流できる場面の設定
- 一つのことばにこだわってしまう →論点を記事から導き出す場面の重視
- 客観化しすぎて、心情のない意見がでる→自分の生活に近づけて考える場面の設定

自分がとらえた子どもたちの姿から、今の子どもたちに必要な学習を思い描いて、上記の様な3つの場面を設定し、具体的な授業のイメージを形作っていった。

② 授業の展開

「ママでも金」ニュースを見る目（5月実践） 2/2時間

日本柔道体重別選手権で試合に勝った福見選手ではなく、決勝で敗れた谷選手が世界選手権の代表に選ばれたことについての新聞記事をもとに、自分ならどちらを選ぶかについて話しあう場面である。

主な学習活動	協働にかかわる留意点・手立て
1 学習材を交代で音読する	・語句の確認（学習材：毎日小学生新聞「ママでも金」という柔道の記事）
2 友だちと意見交流をする	・友だちとの意見交換から考えの根拠を広げた、反対の考えを知ったりする
3 全体で話しあう	論点1「結果か実績か」 論点2「オリンピック出場権につながる選考」 論点3「自分の生活と近づけたら」
4 自分の考えをふり返る	・自分の考えが変容したか、その決め手となった意見は何かを中心に振り返らせる

話しあいの前に自由に意見交流するの場面を設けた。子どもたちは活発に発言し、多くの子どもが話しあいに参加できた。以下は子どもたちが意見を出し合った1場面である。

T子（提案者）：私は谷選手なんですけど、理由は2大会連続金メダルだし、1993年の大会から6回連続優勝だし（中略）無敵の強さを誇った実績があるからです。
K男：さっき金メダルをとったり無敵の強さと言ったけど、それに勝った福見選手の方が強いのではないですか。
I子：K男くんの意見に反対なんだけど、もし福見選手が世界の大会に行ったら、福見選手が勝ったのはあくまでも日本で、世界にはもっと強い人もいるから、谷選手は世界の人を相手に何度も勝ったことがあるから、谷選手の方がいいと思います。
M男：ぼくも賛成で48*。級で無敵と言われているから今回はたまたま負けたかもしれないから、福見選手でない方がいいと思う。
T男：実績のある選手に勝ったし、伸び盛りだからこれからのばすこともできるし、実績がないといって使わなかったら一生使われないと思う
S男：今回の大会は北京オリンピックに出場という大切な大会だから、今実績がない福見選手より実績のある谷選手の方がいい。
T：（「オリンピックの代表につながる大切な試合」という論点を板書）
H男：つけたし。実績のある選手の方がくせとか戦法とかもよくわかっている、2年間休んでいてちょっと弱くなっちゃったけど、練習を積めばまた強くなると思う。
A子：北京オリンピックのチャンスはこれ一回。逃しちゃったら福見選手のせいになるから谷選手の方がいいんじゃないですか。
K男：谷選手に2回も勝っている。世界の人に勝っている谷選手に前にも勝って、今回も勝ったんだから福見選手の方が強い。あと、新聞は谷選手を中心に作っているから新聞の人も大げさに書

いている。福見選手のことは書いてない。

M男：Kくんと言うんですけど、谷選手に子どもが生まれたというのは谷選手にとってはいいことじゃないと思う。

K男：たすけてるじゃない。反対の意見言ってよ。

M男：たかが1勝くらいで。

K男：2勝でしょ。

T：記事をよく見てみよう。

H男：2勝だ。一度敗れているって。

M男：金メダル2枚銀メダル2枚で断然強いんだから谷選手。



### ③ 協議会での学びを次にいかす

授業後の話しあいでは、主に次のことが話題になった。

- ・教師の設定と違った論点を導き出していた子どもの姿について
- ・子どもの実態に対し、教師の与える情報の精選は適切であったか
- ・協働を促す環境設定はどのようなものが望ましいのか

最初に、私が想定していた以外に、友だちの意見から新たな論点を導き出している子どもの姿が話題になった。私は情報量が多すぎると子どもが混乱すると思って、一つの記事だけを与えた。しかし、授業では逆の立場（福見選手側）で書かれた情報を求めていた子どもがいたことが明らかになった。私自身の実態把握と反応に対応できる準備が不足していたことがわかった。さらに、私のことばかけ一つで意欲が変化した子どもの姿をみて、学習環境としての教師の役割について考えることができた。

協議会での意見を自分なりに受け止め、他のクラスでは『記者の立場』と『変容をみとる方法』を取り入れた授業を行った。

#### 《他クラスの授業での改善点》

- |  |  |                                 |
|--|--|---------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○友だちの意見を意識できる環境の設定</li> <li>○双方向からの視点で見る</li> </ul> |  | <p>友だちの考えに心を<br/>揺れ動かされる子ども</p> |
|--|--|---------------------------------|

子どもたちが、相手の意見を受け止めたり、自分の変容を意識したりするために、自分の立場をイエスかノーかだけに縛らないようにして、各自の考えの変容を語らせた。さらに、私が福見選手寄りに書かれた雑誌記事を用意し、必要に応じて提示した。これによって、「立場が変わった」という子どもが増え、『友だちの話を受けて考える』という協働の姿がよりよく表れるようになっていった。

### ④ 私が授業研究から学んだこと

これまでの私は、指導案に縛られ、何とかして書いたものを達成しようとする意識が強かった。今回、授業研究シート作りを通して、自分が必要だと考えていることは何かをはっきりとイメージでき、個々の子どもの学びを丁寧に見つめようとすることができた。



また、今までの協議会では、自分の知識を総動員して授業の至らなさをカバーしようとして話をしていた。しかし、今回のような授業スタイルだと、授業者の批評ではなく、参観者一人ひとりが子どもをどうみとったかが話される。自分の授業を素直に振り返ることは、教師の至らなさだけでなく、子どもの新しい可能性を発見し、私の捉えていた子どもの姿とは違った意味づけをすることができる。これは私が授業者として実感したことであり、次への意欲につながる大きな喜びとなった。

### (2) 参観者として学ぶ

「協働的な授業研究」では、参観している教師も主体的に参加することを求めている。参観者としてどんな「学び」があったのか、次の感想から振り返った。

いい事で、

幼稚園教師	<p>中学校社会科の授業の際に、講義中心の授業であっても、「考えようシート」に自分の考えを書き、人の発言を聞いてさらに自分の考えと重ねていく姿を見て、直接のやりとりではない間接的な関わり、時間の経過の中で学び合っている協働の姿があることを感じた。保育の場においても見えやすい協働、すぐには見えない協働があることにあらためて気付かされ、一人ひとりの特性や集団の育ちを丁寧に見ていくことることの大事さを学んだ。</p> <p>また、協議会での少人数での話しあいは、発言しやすく、同じ場面を見ていても気になる点が違うなど率直な意見の交換がなされ、視点の広がりにつながった。題材や提示の仕方、教師の配慮などについての具体的な話の際に、発達の違う中学生の話題は新鮮であり面白く参考になった。</p>
-------	--

幼稚園教師として、中学生を対象とした授業を参観し、園児とは違った表現の仕方をする子どもを注意深くみつめていることがわかる。そして、間接的な関わりで学びあう子どもの姿から、「保育の場でも見えない協働の姿がある」と気づく。幼稚園とは異なる教師と子どもの関係から、新たな発見をしていることがわかる。

### (3) 協議会後の「一言振り返り」を積み重ねる中で学ぶ

今回の「授業研究の改善」では、参加した教師一人ひとりが、毎回何を学んだのかを一言残すことにした。継続的に履歴を残していく中で、個々の教師の変容をみようとしたのである。

次の例はアートを担当する5年教師の授業設計と、他の授業参観を参観した後のひとこと感想である

〈A教師の授業設計より〉

〈A教師のひと言感想より〉

<p>1 私が期待する「協働するこどもの姿」</p> <p>① [想いにこだわり、表現する] 一人ひとりが「やってみたい」「表現したい」「つくるっておもしろい」「みるって楽しい」という意欲(想い)をもつ。造形的に表すことに対して、学びの集団の中で、引け目や負い目を感じることなく、自分らしさにこだわりながら、表現活動を前向きに楽しむことができる。</p> <p>② [自他の違いを感じる・他者を意識して表現する] 表現の過程、及び表現されたものに対して、「私のもいいけど、あの子のもいいよね。私たちっていい感じ」という、認め合える関係になりたい。 自他の違いを生かして調整しあい、よりよいものを目指していこうとする。</p>	→
--	---

<p>○ (小1 接続期・なかまの協議会后)</p> <p>子どもが安定して教室にいられること、一人ひとりの欲求に丁寧に向かいながら全体につなげていくことの大切さを学びました。環境・呼びかけ・指示のあり方も配慮が必要であった。</p> <p>○ (小5・ことばの協議会后)</p> <p>仲間の意見を受けて子どもが変わる。その姿を見させてもらいました。最初は学習に入り込んでいなかった子が楽しそうに活動し、最終的には自信をもって自分の意見を意思表示していた姿に感激しました。</p> <p>○ (小・中OWN家庭科協議会后)</p> <p>調理実習を通じてやわらかな雰囲気の中、小6・中2の自然な関わりあいが見られた。学び手の協働する姿を支える教師のつなぎ役は大きい。実習という場を考えると、手わざを体で学ぶ経験も重要であった。</p> <p>○ (小2・うた協議会后)</p> <p>教師のことばのあり方、声、子どもに同調することで柔らかい場を作り出していた。聴き合うことの複雑さ、特に音楽では目で見て聴く、耳で聞く、かだらで聴く(感じる)ということが豊かに織りなせるよさがある。</p>
---

A教師は、「表現する子どもたちを支える教師のあり方」という視点で授業をみている。それは、彼女自身が授業設計で「自分の想いを表現すること・他者を意識して表現すること」を挙げていることと大きく関係している。自分の課題をはっきりと持って授業を参観することで、一つひとつの授業からの学びを深めていることが伝わってくる。

## 4. 授業研究の改善がもたらした変化

提案した4つのポイントを、実践に基づいて振り返ると次のような変化が見られた。



(1) 指導案はA4版1枚

→指導案に縛られないことで、教師の身体がひらき、子ども同士の関わりも変わった

新任のK先生は、4月から何人もの教師の授業を参観し、授業研究にも参加して、子どもの声を聴くことの大切さを学んできた。指導案に縛られないと、授業構成も柔軟になる。その場に応じた即興性は子どもへの注意深いまなざしがあってこそである。子ども同士の関わりをつなごう、つぶやきを聴こうとすると、教師の口調が穏やかになり、落ち着いたトーンを目指すようになる。K先生は教材の何を子どもとつなぐのか、何をどのように「聴く」のか、「聴きあう」とはどのような行為なのかを自分自身の課題としてもち、小2「うた」の授業に臨んだ。当日の授業は、教師の「聴こう」とする姿勢が貫かれており、そのことが子どもたちに「聴こう」という姿勢を促していた。ゆったりと身体をひらいた教師の振る舞いは、子どもにも安定感と落ち着いた空間をもたらしていた。

(2) 教科上の指摘ではなく子どもの学びあいをみる

→一人ひとりの教師の声が繋がってきた

協議会での一番の変化は、全員が自分の意見を表すようになったことである。全体会では口の重かった教師も、少人数グループに分かれた話しあいでは、感想や意見を述べるようになった。〇〇科や校園を背負わずに、私個人として、一人ひとりの教師の声が行き交うようになって、これまでより多くの発見があり、多様な視点から授業を見つめ直すことができた。

また、子どもの学びの事実をみようという提案は、「校種も専門も違うから理解できない」といった教師同士のぎくしゃくした関係をも変えつつある。「へえ、そんなふうはこの子の表現をとらえられるんだ」「こんなまなざしで子どもをみていたのか」と、まさに、異なる意見を排除しないという公共性の原点を教師が学んでいる。

(3) 全員が主体的に学ぶ協議会をめざす

→他者の声を受けとめ、自らの実践を反省的に振りかえるようになった

異質な考えをもつ教師が異質な他者同士として認めあうようになると、協議会での口調が批判でなく、前向きになる。そのことが、同僚に対して自分をひらき、他者の意見を素直に受けとめ、これまでとは違う視点で自分の実践を見つめ直す姿勢を促した。

小3「ことば」の協議会を例にとる。授業者のW先生は20歳代で、授業をするにあたって何度も授業を構想し準備を重ねてきた。授業はスムーズに進んだが、授業者の表情は今ひとつ。協議会では子どもたちの「聴きあおう」としていた事実と、教師とのズレが話題になった。

授業者：子どもが自分の願いと異なる方向に進むのに戸惑い、ズレてるのをどうしたらよいかわからなくなった。

T1：何を願ってたのですか？

授業者：友だちの発見や考えを「驚き」「感動」して欲しかったのに、「内容」を聞いたただけだから。

T2：伝えたい、伝えられて嬉しかったという思いはよく見えたよ。

T3：伝えたいことがまとまらない子に対して、多くの質問を友だちがしてくれていた。それに答えていく中でその子が学んでいるように感じました。協働して学びあっているなど。

T4：子どもとのズレを感じたってすごいことだと思う。そのことを子どもに返すのもいいんじゃない？

(授業者はうなづきながらも、「？」(分からない)といった表情) ~中略~

T3：最後に、みんな集めても、活動を終えない子たちがいた時、どうしてそこに行こうとしなかったの？

授業者：大勢で待っている子どもたちを「うるさい」と感じていたので、そこを離れられなかった。

何人も：「えっ？ 静かに待っていたよ」「互いにつぶやきあっているけれど、関係したことだったし」「いい表情で、子どもたちそれぞれが、余韻に浸っているように私には思えたけどなあ」

授業者：うるさいと感じていたのは私だけですか？私が子どもの声を受けとめる余裕がなかったから大事な表現を見落としていたんだ。なあんだ！（ずっとからだ力が抜け、口調が変わった。表情もすっきりした。）

自分の捉え方が何となく違っているのは感じながらも、でもどうしたらよかったのかと考えていたW先生は、後半の話しあいで、ふっと「うるさいと感じてたのは私だけ。私が聴こうとするからだになっていなかったんだ」と納得することができた。違う見方の他者の声があったからこそその気づきであった。彼女は振り返りで、子どもの行為を「聴く・見方を変えてみる」ことを学んだと述べた。

#### (4) 協議会の振り返りを次の授業に生かす

→柔らかな声と空間は公共性のある学び手を育てる

Aに挙げた2年「うた」の協議会では、K先生の意識に触発され、授業を参観した教師からはこのような意見がでた。

- ・子どもの姿から考えて「聴く」には「耳で聞く（音）」「目で聴く」（手拍子の動き、「からだで聴く」（隣り合った人のリズムの伝わり）の3つがあった。「聴く」のは一人ひとりの行為だが「聴きあう」のはお互いの行為。いろいろな「聴く」がミックスされて成り立つ。聴きあうと自分と友だちの違いが感じられるはず。そこに（他を尊重する）という意味での協働（特に公共性）が育つのではないかと感じた。（アート担当）
- ・環境として優れた教師とは、子どもが聴きあう関係を、質的に豊かに作りだす人だということを感じました。

（実践的授業研究者＝大学からの指導助言者などの方々をさす）

新鮮な感覚で子どもを見つめ授業を見つめる新任の教師の姿から、経験のある教師も多くを触発され、学んだことがわかる。落ち着いた空間で柔らかな声が行き交えば、教室空間は自ずと落ちつき、他者を尊重する空気が生まれる。そのことを私たちは実感しつつある。

違いを排除せず、関わりあって授業を省察する試みは、教師一人ひとりに変化をもたらし、昨年よりも協働的に学びあう風土が育ってきた。そしてそれは、子ども同士の学びあいを高めること、すなわち授業改善につながってきたと感じている。

### Ⅲ 連携教育を深める研究体制と教育課程

#### 1. 「接続期」を設けた幼・小・中12年間の教育課程編成

本附属では12年間の教育課程の中で、大きな区切れを次のように考えた。

学校園の区分	幼稚園		小学校		中学校
教育課程の区分	幼稚園	幼・小接続期	小学校	小・中接続期	中学校
年齢や時期の区分	3歳 ～5歳9月	前期：5歳9月～3月 中期：小1 4月～ 後期：小1 ～7月	小1 9月 ～小6 7月	前期：小6 9月～3月 中期：中1 4月～GW明け 後期：中1 GW明け～10月中旬	中1 10月中旬 ～中3 3月

本研究の特徴として幼・小、小・中それぞれに「接続期」を設けたことが挙げられる。

この接続期におけるキーワードは次の2つである。

**適度・適切な段差：**一つ上の学校に進学する子どもの自覚と喜びを学習のエネルギーに生かし、ジャンプすること、学びたいという意欲を高めるための時期と捉える。

**なめらかな接続：**中から進学する子と外から進学する子の双方にとって、なめらかな接続となるように配慮する。校種を超えて教師集団が教育観をすりあわせる。

幼・小・中の連携を図った教育課程表（平成19年度）

(※ただし単位時間45分)

区分(学年・時期)	週数	教科												総合	計	
		国語	英語	社会	数学	理科	音楽	美術	技術・ 家庭	保健 体育	選択 教科	つなぐ				
中3	35	112	128	96	128	112	32	32	64	96	110	16	1735	1099		
中2	35	114	114	130	114	114	48.8	48.8	65	97.5	63.5	16	1745	1099		
中1	10月中旬～3月	18	85	59.5	51	59.5	51	25.5	25.5	34	51	25.6	16	946	5782 1099	
	接続後期 5月～10月上旬	14	65	45.5	39	45.5	39	19.5	19.5	26	39	22.8	0	658		426.6
	接続中期 4月～5月GW前	3	15	10.5	9	10.5	9	4.5	4.5	6	9	2.1	0	141		94.2

(※ただし単位時間40分)

区分(学年・時期)	週数	学習分野										計	
		ことば	市民	算数	自然	音楽	アート	生活 文化	からだ	別活動 (小1・2年は「なかま」)			
小6	接続前期 小中接続期前期	22	110	66	88	66	44	44	44	66	115	643	1015
	4月～7月	13	65	39	52	39	26	26	26	39	60	372	
小5	35	175	105	175	105	70	70	70	105	140	1015		
小4	35	175	105	175	105	70	70	105	175	980			
小3	35	175	105	175	105	70	70	105	175	980			
小2	35	210	175	70	52	52	105	176	840				
小1	9月～3月	22	132	88	33	33	33	66	99	484	770		
	接続後期 5月GW明け～7月	13	ことば・なかま・からだ・かずとかたち									286	
	接続中期 4月～5月GW前		286										

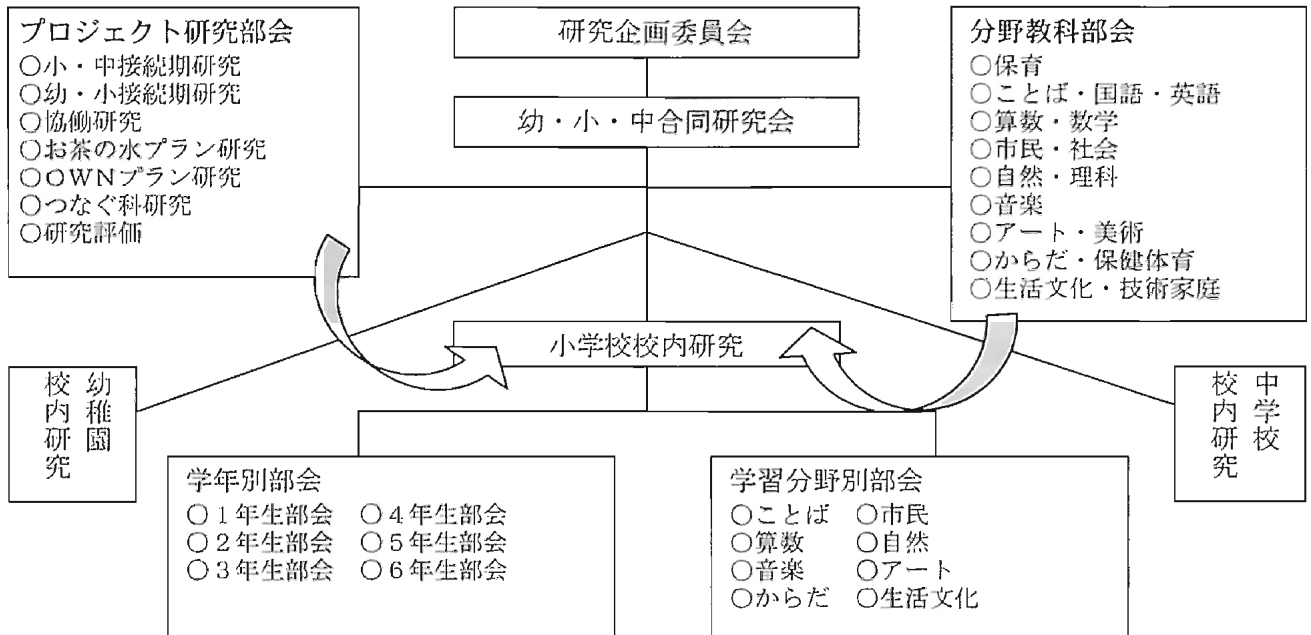
区分(年齢・時期)	週数	保育分野	計
幼稚園	接続前期 5歳10月～3月	ことば・なかま・からだ・もの	
	3歳～5歳9月	ことば・ともだち・からだ・もの	

教育課程編成にあたっては、次のことを考慮した。

- ① 「協働」を基盤とする教育観に基づき、子どもたちが豊かな関係性を育み、生涯にわたって学び続ける力を身につけることができる教育課程
- ② 学習分野ごとの学びと発達の特徴を考慮し、子どもたちが、達成感や充実感をもって学ぶ力を身につけることができる教育課程（『学びの概要』の作成）
- ③ 学校の特色を生かし、幼稚園・小学校・中学校のそれぞれの理念に根ざした教育活動ができる教育課程
- ④ 日々の保育・授業を大切にする実践研究，協働的な授業研究に裏付けられた教育課程

## 2. 連携研究を深める研究組織

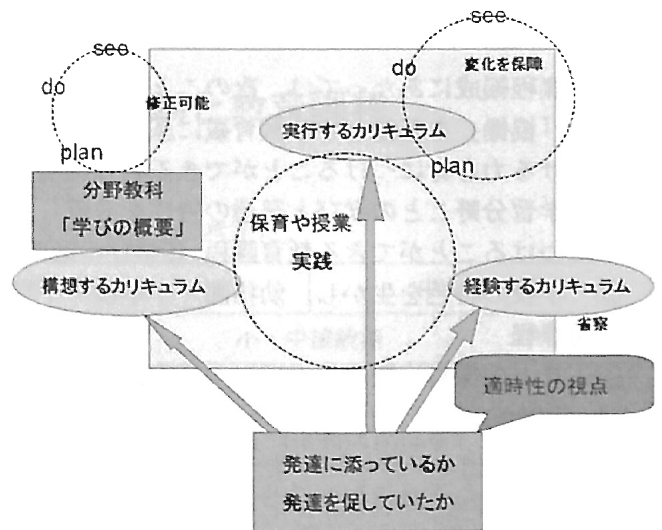
大学の協力を得ながら、毎年組織を組み替えた。3年次は次のような研究組織を編成した。



## 3. 分野・教科の『学びの概要』とは「構想するカリキュラム」としての位置づけ

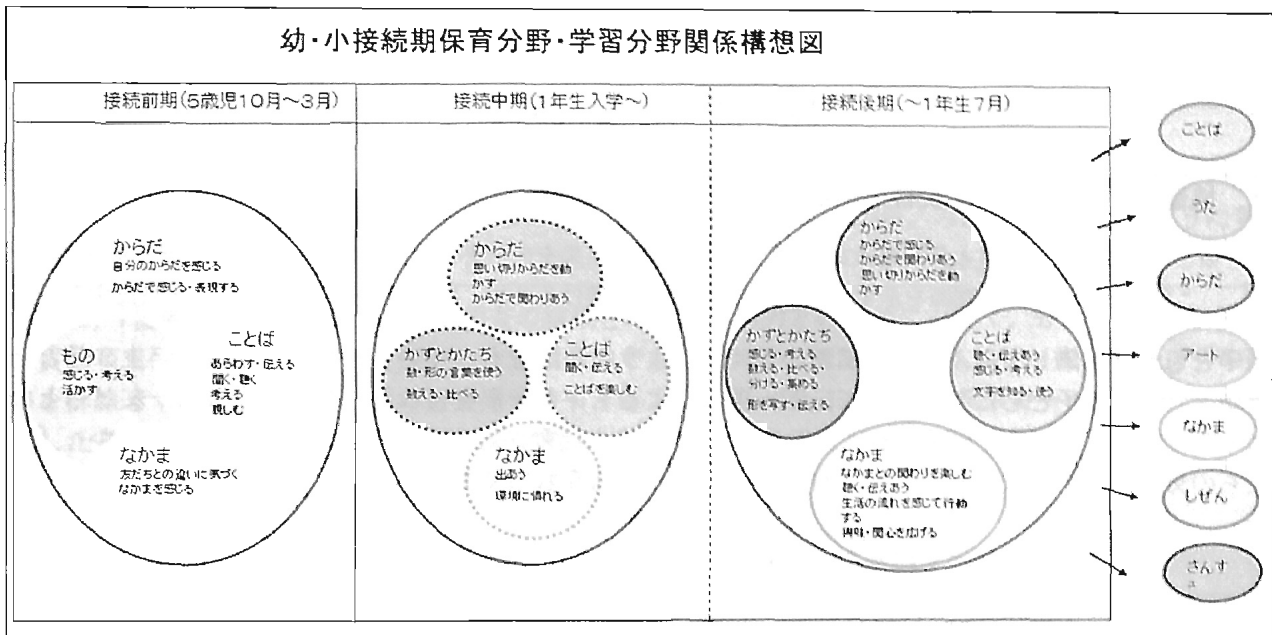
『学びの概要』とは、もともと「H13幼・小連携研究」において「幼・小9年間で育てたい資質・能力や教育内容の概略」を各分野ごとに一覧表にしたものに付けられた名称であった。

子どもたちは一人ひとりがさまざまな生活背景や経験の中で育ち、その成長、発達の様子もそれぞれである。そうした個々の違いに敏感に対応しながら、自己肯定感を高め、健康でバランスのよい心身を育てていくためには、子どもたちの発達に添って保育や学習のねらいや内容、手だてや教材などを綿密に計画し、注意深く実行し、丁寧にふりかえって、次に生かすことが大切である。したがって plan-do-see のくりかえしをスパイラルな行為として捉え、日々の保育や授業、単元レベルにおいてだけでなく、長期的なカリキュラムレベルにおいても行うことが大切である。『学びの概要』は、カリキュラム全体を構成し、実施しながら修正し続ける際に、有用なツールであり、「構想するカリキュラム」である。と同時に、実践後には、子どもたちの「発達に添っていたか、促していたか」を省察することによって「経験したカリキュラム」となる。



この、「発達に添っているか」、「発達を促していたか」という2つの視点で、各校園の教師が意見を出し合い、『学びの概要』を修正し続けていることそのものに、本研究の特徴がある。

さらに、小学校において特徴的なのは、幼・小接続期における分野の扱い方である。これまでの研究を生かし、幼稚園接続期前期の保育分野＝「ことば」、「なかま」、「からだ」、「もの」と、小学校接続期中期・後期の学習分野＝「ことば」、「なかま」、「からだ」、「かずとかたち」、そこから細かな学習分野へと発展する構成関係が分かるように、次の図のように示した。



なお、学習分野とは、現行『小学校学習指導要領』8教科、領域、時間などの枠組みを取り外し、目標、内容、方法を子どもたちの学びに合わせて構成し直したものである。幼稚園から小学校への接続と、小学校6年間の発達を考慮したボトムアップ型の編成であり、人、もの、ことと関わりあうことを重視し、協働して学びを生み出す子どもの育成を目指すものである。

#### 4. 小学校における研究体制と教育課程の特色

本校では50年以上にわたって、学年協力担任制と学習分野（教科）担任制の二つを合わせた形で協力担任制を続けている。年度によって変化はあるが、今年度は次のように行った。

- 1～2年：発達段階を踏まえ、安心した環境を創る意味でも学級担任制に近い学年担任制
- 3年：移行期としての学年内での学習分野担任制
- 4～6年：学習分野でのより深い学びを目指した、完全な学習分野担任制

どの学年でも、複数の教師が多様な視点で子どもをみつめていることを生かし、そこでの子どもの姿を教師同士が語りあい、子ども理解を深めて指導にあたることを大事にした体制である。この体制を踏まえ、今年度、小学校独自の研究は次のように進んだ。

一つは専門の学習分野の立場から、6年間を縦にみて『学びの概要』を考えることである。学習分野別部会では、幼・小接続期や、小・中接続期だけでなく、学習分野からみた区切りについても話しあった。そして分野によっては、教育課程とは異なる分野独自の適切な区切りがあることがわかってきた。さらに、協働して学ぶ子どもを育てるための学習材や環境設定について話し合いを進めている。

もう一つは学年という横のつながりの中で、子どもの発達を捉えることである。各学年部会では、その学年ならではの発達に関わる特徴や課題を話しあってきた。幼・小接続期、小・中接続期が関わる1年や6年だけでなく、それぞれの学年ごとに特徴があるのか、課題があるのか。6年間で大きな区切りはないのか。子どもの実態を見つめ、学年で見てきた課題を全体でも共有しながら、小学校6年間の子どもの成長をどのように促していけばいいのかを協議してきた。

今年度明らかになってきたのは、中学年の抱える困難な状況である。ここ数年大きく様変わりし、問題行動や対応の難しさに戸惑い悩むことが最も多いのは3～4年生である。現代社会の課題とも言える生活背景を抱え、様々な難しい状況にある子どもたち。都市部を中心に吹き荒れる中学校への受験競争は、年々低年齢化している。本校でも、急激な変化について行けずに不適応をおこしたり、他者や自分自身を傷つけたり、他者を避けることで身を守ろうとするかのような行動がみられる。保護者の意識や回りを取り巻く環境もまた大きく変化しているので、学校全体で中学年をもう少し丁寧に見ていくこと

が必要とされている。

## IV 成果と課題

### 1. 協働して学ぶ子どもの変容—子どもの学力<sup>※</sup>と協働して学びを生み出すこととの関係—

※この項では、2007年4月実施の文部科学省学力調査の結果をデータとして用いている。

この結果は学力の一側面を示すものであるが、繁雑を避けるため、以降同調査の結果を学力と表記する。

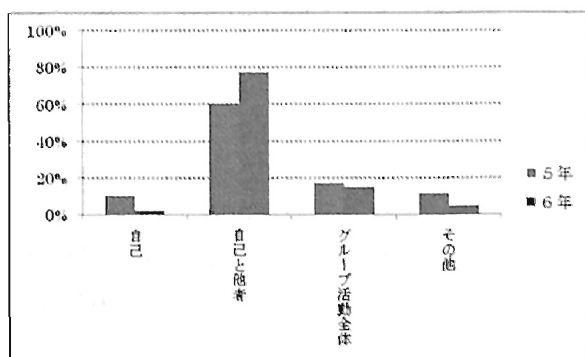
子どもが「協働して学ぶ」ことにおいて、どのような意識をもっているのか。小学校5年生3月と6年生5月に同じ子どもたちに対して、同一項目によるアンケートを行った。調査の内容は、友だちと共に学習活動（話しあい）を進めるにあたり、「そのような活動が好きか」、「自分の意見が言えるか」、「友だちの気持ちを考えているか」等、自他の関わり方を問うものである。

〔問い〕話しあいをする時、友だちの気持ちを考えていますか

	5年（H18年度）		6年（H19年度）	
	割合	人数	割合	人数
あまり考えていない	7.3	9	4.9	6
ときどき考えている	63.4	78	61.0	75
いつも考えている	29.3	36	34.1	42
計	100 (%)	123 (人)	100 (%)	123 (人)

上記の項目をはじめ、2回の調査で特別有意差のある項目はなかった。しかし、質問項目「友だちの考えと自分の考えが違うとき、あなたはどうすることが多いですか。」の問いに対し、選択肢の一つである「相手の考えをもっとよく聞いて、もっと話しあってみることが多い」を選じた理由に関する分析（本学 高濱研究室・今井麻美）が、協働して学ぶ子どもの意識の変容を示す結果として、たいへん興味深い。理由は自由記述のため、4つのカテゴリーに分類された。抽出されたカテゴリーの定義は以下の通りである。

質問に対する児童の変容



#### ① 自己への視点

自分の意見をグループの人に聞いて欲しい。自分の意見に自信がない、自分自身が納得していないという自己への視点から話しあいを行いたいという言及。

#### ② 自己と他者への視点

自分と他者に対する視点を持ち、自分の意見だけではなく、他者の考えを理解し、自分の意見と他者の意見を照らし合わせ、自分の考えを深めていこうとする言及。

#### ③ グループ活動全体への視点

グループ内のトラブルを回避するために、グループ内で調和を保ちつつ、全員が納得した結論を導こうとする言及。

#### ④ その他（4人）

調査の結果が示すように、二時点において、自己への視点を離れ、自己と他者への視点に言及するものが増えている。例えば、Aさんはアンケートで次のように記述している。

5年の時 「みんながよく分かってくれた自分の意見の方がよいからです。よく分かってくれないと自分の意見が通ってもうれしくないからです。」	⇒	6年の時 「自分の意見よりも友だちの意見の方がよいかもしれないから。みんなが納得するように考えをまとめたいから。」
--	---	--

次に、「協働して学ぶ」アンケート調査の結果と子どもの学力との関係について、分析を行った。上記の質問項目⑤に対し、解答Aを選択した理由の中でも、公共性の側面（子どもの姿：友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する子ども〔幼・小・中合同公開研究会発表要項3年次より〕）に言及した子どもを、「協働して学ぶことに価値を見出す子」として採り上げ、全国学力調査テストの結果における正答数で比較すると、以下の結果が得られた。

協働して学びを生み出す子どもの学力調査（正答数の平均値）

	国語A 全18問	国語B 全10問	算数A 全19問	算数B 全14問	合計	正答率(%)
協働に価値を見出す子	16.6	8.8	18.1	12.0	55.4	90.82
お茶小全体	16.5	8.4	17.9	11.4	54.2	88.85
全国	14.7	6.3	15.6	8.9	45.5	74.59

本研究を行ってきた結果として、まず、全国の前年度の平均値と比較し、本校の学力に問題がないことは自明である。さらに、本校内での比較において、協働して学ぶことに価値を見出す子ども集団の方が、全体の正答率を上回っていることが明らかになった。

〔問い〕授業中、グループで活動するのが好きですか (%)

記号	5年(h18年度)	6年(h19年度)
好きではない (×)	1.6 (2人)	1.6 (2人)
あまり好きではない (△)	8.1 (10人)	9.8 (12人)
少し好き (○)	49.6 (61人)	37.4 (46人)
とても好き (◎)	39.8 (49人)	50.4 (62人)

なお、二度の調査において、友だちと関わりあって学ぶことが「好きではない」と答えた子どもは、いずれも2人であった。その子らの学力調査結果をみると、協働して学ぶことに価値を見出す子どもの結果に比べて正答率に差があった。今後も、学力と協働した学びの関係について継続調査を行っていく必要性を感じている。

協働して学びを生み出すことに価値を見出す子どもとそうでない子どもの学力比較（正答数）

5年時の 解答	6年時の 解答	国語A/18	国語B/10	算数A/19	算数B/14	合計	正答率 (%)
×	×	17	5	15	6	43	70.49
×	○	14	7	18	6	45	73.77
△	×	16	8	16	9	49	80.33
◎	◎	18	9	19	14	60	98.36
○	◎	18	10	19	14	61	100

これらのデータは、日頃より自他の考えの違いを受けとめ、他者の考えのよさに学ぼうとしたり、互

いに納得のいくまで話し合ったりしながら学習を進めている子どもの学力が定着していることを示している。すなわち、私たちが目指してきた「協働して学びを生み出す子どもを育てる」ということは、同時に学習効果との相乗関係を導き出すことができそうである。今後も調査を継続していきたい。

## 2. 協働して学ぶ教師の変容—授業研究の改善で明らかになったこと—

「協働的な授業研究」を繰り返しながら、個々の教師は何を学んだのだろうか。

中学校 体育教師	<p>授業参観後の協議会で、幼稚園・小学校の先生と話しあってみると、子どもたちのちょっとした仕草やつぶやきに目を向けていることが印象的であった。次の授業参観の時には子どもの表情や動きに注目して参観するようにしてみると、体育のようにダイナミックなグループの動きがなくとも、ひとりで学んでいるのではない、と言う姿を見つけることができた。また、同じような場面でも幼稚園児や小学生はどのような反応をするのかについて意見を交換してみて、改めて中学校の子どもが素直にすぐ思いを出しにくくなっている発達段階であることを再認識し、友だちとの葛藤や実験対象物との関わりによって協働を生み出す工夫が必要だと感じた。</p> <p>指導者と指導案ばかりに頼らない、丁寧な授業観察と他の教科や他の校種の先生たちとの小グループディスカッションで、たくさん語りあい、授業を見る目を広げることができたと思う。</p>
-------------	---

異校種の教師との関わりによって、自分だけの価値観ではなく、子どもの学びを見る視点が広がったことがわかる。さらに、同じ校種でも分野・教科によって、子どもの学ぶ姿に違いがあることを認め、協働の意義を捉え直す視点へと刺激を受けていることもうかがえる。

また、授業と協議会の予定を、ホームページでも知らせ、一般の先生方にも自由に参加していただいた。さらに学習分野や学年部会で関わってくださる助言者の先生方にも、可能な限り授業と協議会に参加していただいた。立場の異なる幼・小・中の教師に、実践研究者の声が加わったことで、より多様な視点から子どもの学びをみとることができたように思える。

このように研究の中心においた授業研究の改善は、少しずつ定着し、成果がみられる。今後に向けての課題としては次の3つが挙げられる。

### (1) 指導案～授業参観～協議会～振り返って次の授業に生かすサイクルを積み重ねる。

A4版1枚というのは指導案を軽んじているわけではない。授業に集中し、子どもたちと一緒に驚いたり、喜んだりする見方を大切にしたいという考えから生まれたものである。今後も授業研究を数多く積み重ね、実際に授業が変わる体験とともに、教師一人ひとりが成長していきたい。また、研究を進める中で、「ポストイットに書くひと言に無記名が多い。匿名性のある空間には公共性がない」との指摘を受けた。今後、改善していきたい。

### (2) 研究の視点をもった省察的实践者を目指す

私たちは、協働的な授業研究を積み重ね、専門家としての新しい教師像をつくりだしていきたい。これまでの教師は2つの専門性、すなわち教科の専門性と発達の専門性を大事にしてきた。しかし、私たちはこのような専門性を問い直し、新しい教師像を求めたい。それは、研究の視点をもった省察的实践者(D・ショーン)としての専門家である。その為には教師に「聴く姿勢」と「謙虚さ」が求められる。

協働的な授業研究は、多様な視点を組み込み、互いに学びあう教師集団をつくりつつある。

さらに省察的实践者として、自ら学び続けること。それが、まぎれもなく、子どもたちの協働した学びを高めていくことにつながると考える。

### (3) 授業研究の改善を進め、学校組織の改革へつなぐ

授業や協議会をよりよいものに改善していくためには、膨大な事務作業や校務分掌など教師の抱える仕事の見直しが必要である。子どもと丁寧に向き合い、授業について構想することができる時間の保障も欠かせない。となると、学校組織そのものを変えていくことが求められる。協議会も、今後は保護者



や異業種の方まで巻き込む形も可能性として浮かぶ。協議会を変えることは組織の中の人間関係の改善につながり、さらには、学校と外を結ぶ広い改善にもつながる。授業研究から学校組織を見直していくことも大切であろう。

### 3. 「協働して学びを生み出す子どもを育てる」研究の今後に向けて

私たちは、小・中、幼・小、そして幼・小・中と10年間に渡って、連携研究を進めてきた。そこで学んだことは大きい。これまでの研究を生かし、今後は、小学校として次のような課題を追究していきたい。

#### (1) 子どもの交流活動や、合同授業を自然な形で継続していく

幼・小接続期での交流活動や、高学年と中学生の合同授業は、様々な形で試みられ、成果があがっている。しかし、関わっていない子どもや教師には、その姿が見えにくかった部分もある。中学と合同のOWNプランによる学習は、今後も引き続き行い、多くの教師が関わって、その意味を考えることにした。また、お昼のミニコンサートや、幼稚園児の校庭使用のように、自然な形で交流も引き続き大切にしていきたい。ただ一緒にいるだけの学習ではない、お互いに意味のある交流のスタイルを考えていくことが重要である。

#### (2) 教師の連携・協働を深める

授業研究の改善にあたっては、異校種の教師が関わったことで、より研究が進んだ。今後も教師同士の連携を深め、校種を超えて授業参観を継続し、関わりあって、幼稚園や中学校との連携型一貫カリキュラムを修正していくことが大切である。

#### (3) 独自のビジョンをもって、6年間の学びをつなぐ

しかし、小学校は独立した一つの学校である。独自の学校として、6年間育てていきたいものは何なのか、ビジョンを明確にもつことが大切である。学年別部会のところでも触れたが、接続期の研究は進んだ一方で、中学年の抱える課題が新たに浮かび上がっている。じっくりと落ち着いて子どもたちを見つめ、課題に対して真摯に取り組んでいくことが、今私たちに求められている。保護者や外部の方とも連携し、6年間の学びをつなぎ、独自の学校文化を育てていきたい。そのための学校組織の改善を考える必要がある。

### 参考・引用文献

- 『新しい時代の教職入門』秋田紀代美・佐藤学編著 有斐閣 2006
- 『公立中学校の挑戦』佐藤雅彰・佐藤学 ぎょうせい 2003
- 『教室談話と授業分析』秋田紀代美 放送大学教育振興会 2006
- 『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』D・ショーン著 柳沢昌一・三輪建二監訳 鳳書房 2007
- 『シティズンシップの教育思想』小玉重夫 白澤社 2003
- 『ことばの教育と学力』秋田紀代美・石井順治編 明石書店 2006
- 『教師たちの挑戦』佐藤学 小学館 2003
- 『「わかり方」の探究 思索と行動の原点』佐伯胖 小学館 2004
- 『「接続期」をつくる一幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働』お茶の水女子大学附属幼・小・中学校 東洋館 2008
- 『一人ひとりの学びを大切にした授業の創造』練馬区立豊玉南小学校 2007授業づくり・学校づくりセミナー資料 2007
- 『お茶の水女子大学生涯学習実践研究 第4号』お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科 生涯学習論研究室 2006

協働して学びを生み出す子どもを育てる

- 『協働して学びを生み出す子どもを育てる—幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一環カリキュラムの研究—』(文部省開発指定校研究発表会発表要項) お茶の水女子大学附属幼・小・中学校 2007
- 『幼・小・中接続期実践プラン集』お茶の水女子大学附属幼・小・中学校 2007
- 『児童教育 17 幼・小・中の学びをつなぐ』お茶の水女子大学附属小学校 2007
- 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』ドミニク・S.ライチェン, ローラ・H.サルガニク著 立田慶裕(翻訳) 明石書店 2006
- 『おとなの学びを創る—専門職の省察的実践をめざして』パトリシア・A・克蘭トン著 入江直子・豊田千代子・三輪建二訳 鳳書房, 2004
- 『協働の時代の学びと実践 学習支援ハンドブック』(財)日本女性学習財団 2006
- 『子どもが見えてくる実践の記録』竹沢清 全障研出版部, 2005
- 『子ども観改革シリーズNo.1 情報・消費社会と子ども』高橋勝 明治図書, 2006

#### 附記

小学校の研究推進部でまとめた本稿は、「幼・小連携の教育課程」の研究開発(平成13年~15年, 附属幼稚園・小学校), 「幼・小・中12年間の連携型一貫カリキュラム—協働して学びを生み出す子どもを育てる—」の研究開発(平成17年~19年, 附属幼稚園・小学校・中学校)の研究をもとにしている。これらの研究に携わった附属3校園の全ての教職員の方々, 運営指導委員の先生方, 指導助言の先生方に, 改めて感謝の気持ちを表したい。(2008. 1. 19)

\* 平成19年度研究推進部の部員は以下の通りである。

浅川陽子	岡田博元	岡田泰孝	郡司明子	近藤佳奈子
富田京子	猶原和子	増田伸江	若山志津子	石井恭子

なお, 浅川陽子は, お茶の水女子大学子ども発達教育センターに出向している。

石井恭子は, 平成19年9月から福井大学に異動した。