

島根大学教育学部附属小学校の実践研究の特色についての一考察 — 「場」と「支え」という概念を中心に —

大島 悟*

Satoru OSHIMA

A Study on the Characteristics of Practical Research of Elementary School attached to the Faculty of Education Shimane University
— Focusing on the Concept of "Place" and "Support" —

要 旨

本研究は、島根大学教育学部附属小学校のこれまでの実践研究のあゆみについて概観し、附属小学校の実践研究の特色について考察することにより、その特色の一側面、附属中学校の実践研究との相違、現在の一貫教育研究への影響について明らかにすることを目的とする。附属小学校の実践研究の特色については、これまで附属小学校の研究において大切にされてきた「場」と「支え」という概念に着目して考察する。

附属小学校の実践研究のあゆみを概観すると、めざす子どもの姿の実現に向けた授業づくりの視点として「場」と「支え」という概念が、「授業の枠組み」と「はたらきかけ」という概念に引き継がれ、継続して大切にされていることが確認できる。附属中学校の実践研究と比較すると、研究内容の相違だけでなく、研究の継続性という面からも相違がみられる。また「授業の枠組み」「はたらきかけ」という視点は、一貫教育研究にも影響を与えており、附属小学校では現在も授業づくりを行う上で大切にされている。

【キーワード：附属小学校の実践研究、「場」と「支え」、「授業の枠組み」と「はたらきかけ」】

はじめに

島根大学教育学部附属小学校、附属中学校それぞれで独自の研究テーマを掲げて行われていた研究会は、幼小中一貫教育体制の導入のもとで、平成18年度より合同で開催されることとなり、現在に至っている。筆者は平成9年度から平成23年度まで附属中学校に勤務し、一貫教育に向けての動きが始まった平成16年度頃から教務主任や学内教頭としてその準備に関わった。一貫教育体制がスタートした平成20年度からは、附属中学校の副校長として4年間、研究面や経営面での一貫教育の土台作りに携わった。一貫教育の立ち上げの時期には、小学校と中学校の研究の取組の違いや学校文化の違いから衝突することも多々あったが、同じ研究テーマを共有することにより、次第に一体的な取組ができるようになった。この時期の取組の成果は「幼小中一貫教育で育つ子ども 未来のくらしをともにつくる」（島根大学教育学部附属学校園 2014）にもまとめられているところである。

ただ義務教育学校への移行を目前にした現在も、附属小学校と附属中学校の教育活動には依然として大きな相違があるように思われる。その理由は、附属小学校の実践研究には、附属中学校とは異なる独自の特色があり、それが長い実践研究のあゆみのなかで継続して大切にされているのではないかと考えられるからである。このことについては、附属中学校に勤務していた頃からも漠然とは感じていたが、昨年度から島根大学に勤務するよう

になってからも、そのように感じる場面は依然としてある。

このような問題意識に基づき、本研究は、附属小学校のこれまでの実践研究のあゆみについて概観し、附属小学校の実践研究の特色の一側面、附属中学校の実践研究との相違、現在の一貫教育研究への影響を明らかにすることを目的とする。義務教育学校への移行により、附属小学校、附属中学校の名称が消える前に、このような整理を行っておくことは、今後の附属学校園の実践研究の方向性を考える上で一定の示唆を与えることになるのではないかと考える。

1. 附属中学校の実践研究のあゆみとその特色

(1) 附属中学校の実践研究のあゆみ

附属小学校の実践研究のあゆみを概観する前に、比較対象として附属中学校の実践研究のあゆみを概観する。附属中学校は、昭和22年4月に島根師範学校男子部附属中学校として開校した。第1回の研究発表協議会は「新制中学校の体制」という研究主題のもと開催され、平成17年度までに44回に渡って開催された。附属中学校の研究が大きな転機を迎えたのは、昭和47年度から学習指導と評価の研究をスタートさせたことである。これ以降、平成17年度までの研究は大きく3期に区分することができる。3つの区分ごとに、それぞれの時期の研究の成果と課題についてまとめたのが、次の表1～3である

* 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

表1 附属中学校の研究（昭和47年～昭和59年）

学習指導と評価にかかわる研究			
研究期間		研究内容	
昭和47（1972）年 ～昭和59（1984）年		学習内容を完全習得させるために、学習をダイナミック化させるとともに、学習過程に形成的評価を組み込んだ指導法の改善研究	
【成果】			
① 教科の学習内容を完全習得させるためには、「認知・技能・情意」の3領域から目標を設定し、学習過程で形成的評価を実施する必要があること。			
② 評価は目標の裏返しであるから、形成的評価を実施するにあたっては、あらかじめ目標を分析しておく必要があること。			
③ 学習内容を完全習得させるためには、形成的評価の達成状況に応じて補充深化学習を行うことが大切であること。			
④ 生徒の認識を深めるためには、学習をダイナミックなものとする必要がある。そのためには学習過程において「ゆさぶり」などの手法が有効であること。			
【課題】			
① 評価理論は素晴らしいが、学校現場で毎時間実施していくためには、手続きが複雑である。また、各教科でこれを一斉に実施すると生徒の負担が大きくなる。			
② 学習内容の完全習得をねらいとしているために、教師が計画し、教師主導の学習に陥りやすい。そのために、生徒の自己学習力の育成を図るために、この学習理論だけでは不十分である。			
回	年月	研究主題	講演主題および講演講師
21	昭和48年	学習過程と評価（第1次） ～問題の所在と研究法をさぐる～	「学習過程と評価」 文部省特定研究科学教育主査 大塚明朗
22	昭和50年	学習過程と評価（第1次） ～学習のダイナミック化と評価～	「新しい学習指導要領への提言」 大阪市立大学教授 佐藤三郎
23	昭和51年	学習過程と評価（第1次） ～学習のダイナミック化をはかる指導と評価～	「学習過程と評価」 国立教育研究所主任研究官 梶田叡一
24	昭和53年	学習のダイナミック化と形成的評価 ～学習の深化補充をはかる授業の構想～	「形成的評価と深化補充」 日本女子大学助教授 梶田叡一
25	昭和54年	学習のダイナミック化と形成的評価 ～情意領域に視点をあてた学習指導～	「向上目標の設定と評価方法の検討」 横浜国立大学助教授 小泉秀夫
26	昭和56年	学習のダイナミック化と形成的評価 ～向上目標の設定とその評価（計画）～	「高次の能力や情意的特性に責任を持つ教育」 日本女子大学助教授 梶田叡一
27	昭和58年	学習のダイナミック化と形成的評価 ～実践力の育成をめざして～	「みずみずしく着実な指導のために」 大阪大学助教授 梶田叡一
28	昭和59年	学習のダイナミック化と形成的評価 ～体験性豊かな授業をつくる～	「体験と教育」 大阪大学助教授 梶田叡一

表2 附属中学校の研究（昭和60年～平成8年）

自己学習力の育成にかかわる研究	
研究期間	研究内容
昭和60年（1985年） ～平成8年（1996年）	自己学習力を育成するために、三類型（「受容型」「追求型」「選択型」）の学習方式による指導法の改善研究
【成果】	
① 「求同求異」（基礎学力は同じを求め、個性は違いを求める）を実現する方法として、三つの学習方式（「受容型」「追求型」「選択型」学習）をカリキュラムにバランスよく組み込んでいけば、生徒に基礎基本を習得させるとともに個性や自己学習力も伸ばさせ得るだろうという仮説が構築できたこと。	
② 生徒が自ら学習計画を立て、自らのペースで進めていく学習の理論的位置づけができたこと。	

③ 生徒の成長を中学校3ヶ年間というスパンで考えるようになったこと。また、年間指導計画を3年間というモノサシで捉えるようになったこと。			
④ 学習を教科指導だけでなく、道徳、特別活動にまで範囲を広げて考えるようになったこと。			
【課題】			
① 「選択型」学習の研究が未開発であったことから、そちらの研究にウェイトがかかりすぎ、「受容型」「追求型」学習の研究開発がおろそかになったこと。 →そのために、基礎基本を習得させる学習の開発が遅れてしまった。			
② 一人で追求する学習のあり方の研究に力を入れすぎたために、今度は逆に集団で練り合う学習の研究がおろそかになってしまった。			
③ 環境教育、国際理解教育、福祉教育などに幅広く取り組んだために、研究対象が広がり、本来の研究の目的からずれてきた。 →「めざす生徒像」の育成から教師の意識が離れ、方法が目的化してきた。			
④ 社会の変化、生徒の変化により、学習したことが実際の生活で生かされない傾向が出てきたが、この学習理論だけでは対応できなくなってきた。			
回	年月	研究主題	講演主題および講演講師
29	昭和60年	学ぶ力を育てる学習(第1次) ～学びとる力を引き出す授業の構想～	「学習意欲と学習能力」 東京大学教授 東洋
30	昭和61年	学ぶ力を育てる学習(第2次) ～学びとる力を引き出す授業の実践～	「主体性を育てる学習指導」 大阪教育大学教授 北尾倫彦
31	昭和63年	「自ら学ぶ力」を育てる学習指導 ～授業改善による自己教育力の育成～	「自己教育力の育成」 大阪教育大学教授 北尾倫彦
32	平成元年	「自ら学ぶ力」を育てる学習指導 ～各教科における具体的方策を探る～	「新教育課程と授業の改善」 大阪教育大学教授 北尾倫彦
33	平成2年	「自ら学ぶ力」を育てる学習指導 ～「追求型」・「選択型」の学習の展開と評価～	「主体的な学習～新学習指導要領をささえるもの」 島根大学教授 瀬戸真
34	平成4年	「自ら学ぶ力」を育てる学習指導 ～教育課程の編成と道徳・特別活動～	「教育方法の改善と徳育の核の確立」 文教大学学園理事 木川達爾
35	平成5年	「自ら学ぶ力」を育てる学習指導 ～教科の学習と選択・総合学習～	「新しい学力観とカリキュラム開発」 大阪大学教授 水越敏行
36	平成6年	「自ら学ぶ力」を育てる学習指導 ～よりよく生きようとする生徒の育成～	「個性の開発と選択学習」 大阪大学教授 水越敏行
37	平成8年	「自ら学ぶ力」を育てる学習指導 ～これからの教科学習と総合学習～	「これからの中学校教育と総合学習」 大阪大学教授 水越敏行

表3 附属中学校の研究(平成9年～平成17年)

「生きる力」を育む研究	
研究期間	研究内容
平成9(1997)年 ～平成17(2005)年	「生きる力」を育むための指導法のあり方や教育課程編成のあり方についての研究
【成果】	
① 「生きる力」を5つの力(「自分づくりの力」「変化する社会を生き抜く力」「他と共に生きる心と力」「感動する心を育む力」「生きようとする力」)からとらえなおし、めざす生徒像を作成することができたこと。	
② 生徒の現状の認識やめざす生徒像との差異についての考察より、「生きる力」の中核になる力(問題解決力と豊かな表現力)と基礎になる力を明確化することによって、必修教科、選択教科、総合的な学習など、教育課程の関連化を図ることができたこと。	
③ 3年間の系統だった総合的な学習(BridgeⅠ「さまざまな生き方を学ぶ」BridgeⅡ「自分らしく生きる生き方を学ぶ」BridgeⅢ「他と共に生きる生き方を学ぶ」)を確立するとともに、学年を越えて学習成果を共有する場を生み出すことができたこと。	
④ 選択教科の学習や評価のあり方の研究がすすみ、教科の壁を越えた実践が行われたこと。	
⑤ 生徒同士がかかわり合う中で自分の考えを広げたり、深めたりするための学習集団づくりについて実践研究や評価研究が進んだこと。	

【課題】			
① 生徒の実態把握のために当初は道徳性検査なども実施したが、道徳や特別活動領域についての研究が進まず、道徳や特別活動の研究が停滞したこと。 ② 学びのコラボレーションの研究に入ってから、「生きる力」を育むための手段である「コラボレーション」が研究の中心になり、方法が目的化してきたこと。 ③ 教師の支援（見とりと手だて）、学習集団づくり、個をのぼす評価の在り方など、研究内容の幅が広く、それらの関連づけが公立の先生方にとってわかりにくいものになりがちだったこと。			
回	年月	研究主題	講演主題および講演講師
38	平成10年	[生きる力]を育む学校づくり(1次) ～問題解決力・表現力を育む教科の学習の構想～	「[生きる力]と教育課程の編成」 千葉大学教授 天笠 茂
39	平成11年	[生きる力]を育む学校づくり(2次) ～問題解決力・表現力を育む教科の学習の実践～	「総合的な学習と[生きる力]を育む学校づくり」 東京学芸大学教授 児島邦宏
40	平成12年	[生きる力]を育む学校づくり(3次) ～生き方を育む横断的・総合的な学習の構想～	シンポジウム「特色ある総合的な学習について」 大阪教育大学助教授 田中博之他
41	平成13年	[生きる力]を育む学校づくり(4次) ～新教育課程と必修教科、選択教科、総合的な学習の実践～	「新しい時代に[生きる力]とは」 ～基礎・基本も人間的成長も～ 京都ノートルダム女子大学学長 梶田叡一
42	平成15年	[生きる力]を育む学びのコラボレーション～かかわり合う中で個が伸びる学習の創造～(1次)～必修教科・選択教科の実践と評価～	「かかわりの中で学ぶ」～もの・人・こと・自分とのかかわりをとらえ直す～ お茶の水女子大学教授 無藤 隆
43	平成16年	[生きる力]を育む学びのコラボレーション～かかわり合う中で個が伸びる学習の創造～(2次) ～学習のプロセスを重視した評価のあり方～	「新しい教育課程における指導と評価のあり方」 文教大学学長 石田恒好
44	平成17年	[生きる力]を育む学びのコラボレーション～かかわり合う中で個が伸びる学習の創造～(3次)	シンポジウム「かかわり合うことから育む豊かな学びについて」 東京大学大学院教授 汐見稔幸他

(2) 附属中学校の実践研究の特色

ここにあげた表1及び表2は、平成9年度に行われた校内研修の際に、附属中学校の山崎裕二副校長により示された資料をもとに作成したものであり、表3については、筆者が附属中学校の副校長をしていた時にまとめたものである。この3つの表をもとに、1972年から2005年までの30年余りにわたる附属中学校の実践研究のあゆみを概観して見いだせる主な特色は次の3点である。

- ① 「学習過程と評価」「学習のダイナミック化と形成的評価」「自ら学ぶ力を育てる」「生きる力を育む学校づくり」「生きる力を育む学びのコラボレーション」など、同じ研究テーマのもとで、数年にわたるスパンで研究活動に取り組まれている。
- ② 研究テーマから、その実践研究の内容は「学習指導と評価に関わる研究」「自ら学ぶ力を育む研究」「生きる力を育む研究」の大きく3期に区分できる。
- ③ 大学の研究者の理論を踏まえて研究を進めていた時期(表1及び表2)から、生徒の実態を踏まえて理論を構築し、実践化する研究スタイル(表3)に転換している。

③に関して、そのことがよくわかるのが、研究発表協議会の講師である。平成8年度までは、梶田叡一氏、北尾倫彦氏、水越敏行氏など、同じ講師に継続的に研究に

表4 研究のあり方と研究方法

	これまで多く行われた研究	めざす研究
研究のあり方	<ul style="list-style-type: none"> ・理論を実証する研究 ・方法論が目的になる研究 ・結果を問う研究 ・授業に役立つ研究 ・良しあしを問う授業研究 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が育つ研究 ・生徒の変容が目的になる研究 ・過程を問う研究 ・生徒にも生きる研究 ・次につながる授業研究
研究方法	生徒の現状(現状の認識) ↓ 研究テーマの決定 ↓ 研究の視点と研究構想(研究仮説)	めざす生徒像の作成(願いの共有化) ↓ 生徒の現状(現状の認識) ↓ めざす生徒像と現状と差異の考察(教師の問題発見) ↓ 研究テーマの決定 ↓ 研究の視点と研究構想(研究仮説)

関わってもらいながら、その理論を実証する研究が中心であった。それが大きく転換したのが、筆者が附属中学校に着任した平成9年度からである。新しい研究の取組をスタートするに当たって、附属中学校の全教員で共通理解したのが、長岡素巳研究部長を中心とする附属中学

校研究部から提案された「研究のありかたと研究方法」(表4)であった。「研究のあり方」については、「理論を実証する研究から、生徒が育つ研究」「方法論が目的になる研究から生徒の変容が目的になる研究」へと舵が切られ、大学の研究者の理論を実証する研究を見直すこととなった。「研究方法」については、「めざす生徒像の作成」を全教員で検討して行うことからスタートし、めざす生徒像と現状の生徒の姿との差異や「生きる力」という概念についての考察に基づいた研究主題と研究の視点より実践研究が進められた。その後の平成17年度までの研究は、基本的にこの姿勢を大切に展開されることとなる。

(3) 附属小学校の実践研究との相違に関する留意点

以上のような附属中学校の実践研究のあゆみと特色を踏まえ、この後に述べる附属小学校の研究との相違に関する留意点を1点指摘しておきたい。それは、平成9年度以降の研究は、カリキュラムやめざす授業づくりの方向性などを新たに創り出していく上で、それまでの研究との継続性をそれほど重視していなかったということである。実際にその研究に関わった立場から言うと、平成9年度以降の研究は、その頃登場した「生きる力」という概念の検討や当時の子どもの現状分析等から、一から創りあげていったという印象がある。表1や表2にあるような研究内容を意識したり振り返ったりすることもほとんどなかった。研究校としてのミッションや授業づくりへの基本的姿勢などは教員が入れ替わっても確かに継承されており、教科によっては授業づくりの視点や取組を継続して大切にしている面もあったが、それも全体的なことではなく、教科によって随分違いがあった。このような研究の継続性の面は、この後に述べる附属小学校の実践研究との違いではないかと考える。

2. 附属小学校の実践研究のあゆみとその特色

～「場」と「支え」という概念を中心に～

(1) 「場」と「支え」という概念の登場

長年にわたる附属小学校の実践研究のあゆみとその特色について、その教育研究全体を俯瞰して述べることは

困難であることから、本稿では「場」と「支え」という概念に着目して、その実践研究あゆみを概観したい。この概念は、現在の附属小学校の教育活動にも大きな影響を与えており、この概念に着目することは、附属小学校と附属中学校の実践研究の差異を浮かび上がらせることにつながると考える。

附属小学校では、「追求力」に注視した研究が長年にわたって行われていた。昭和42年度に「授業の改造—追求の力を育てる—」という研究主題で第16回研究発表協議会が開催されて以来、昭和57年度に「たくましく追求する子どもを育てる—子どもがつくる授業—」という研究主題のもとで開催された第30回研究発表協議会まで、実に15年間にわたって「追求力」に注視した研究が展開された。この間に形づくられた「子どもは、生まれながらにして追求する存在である」という子ども観は、今にも続く附属小学校の教育研究の根幹にあると思われる。

附属小学校の実践研究のあゆみをまとめた「研究発表協議会第50回記念誌 附小の実践研究のあゆみ」(2002)によると、「追求力」を育てる研究は、昭和52年から「子どもがつくる授業」の研究へと移行し、平成4年度まで続いた。この記念誌には、この期の特色について述べた扉文に、次のように述べてある。

第三期は、「たくましく追求する子ども」をめざす子ども像として描き、めざす子どもを育てる授業の要件を探る中で、その授業を「子どもがつくる授業」として結実させた時期であると位置付けられる。「子どもがつくる授業」を「場」と「支え」という観点で整理し、実践をとおして具体化していった。その過程で、より主体的に追求を進めていく子どもを育てるための「対象、めあて」の設定のあり方や、「ふりかえり」のあり方について究明を図るとともに、昭和62年に提言された教育課程の基準の改善点との関わりを明らかにした。

ここで登場した「場」と「支え」という概念は、昭和52年度から平成4年度までの「子どもがつくる授業」の長い研究を通じて、少しずつ形を変えながら一貫して大切にされた。それをまとめたが次の表5である。

表5 附属小学校「子どもがつくる授業」の研究(昭和52年～平成4年)

昭和52(1977)年 ～昭和53(1978)年	昭和52年 新しい授業の構想—たくましく追求する子ども—(1年次) 昭和53年 新しい授業の構想—たくましく追求する子ども—(2年次)
【この時期の研究にみられる「場」と「支え」についての考え方】(昭和52年の研究紀要より)	
○授業構想にかかわって、大事にした点	
① 子どもと教材との「出会い」 4つの学習場面を大切に…子どもの本性に根ざした学習場面、子どもの活動力を引き出す学習場面 はば広く豊かな内容を含む学習場面、息の長い追求を可能にする学習場面	
② 子どもの追求を支える「教師の出場」 次の4点を大切に…子どもに可能な限り追求をまかせる。つなぐ考えに注視する。 発展する考えを引き出す。 その子を生かすという立場から教師が積極的にその考えを取り上げ、支援する。	
③ ひとりを育てるための集団づくり	

昭和 54 (1979) 年 ～昭和 57 (1982) 年	昭和 54 年 たくましく追求する子どもを育てる授業—学習の場と教師の支え— 昭和 55 年 たくましく追求する子どもを育てる—子どもがつくる授業 (1 年次) 昭和 56 年 たくましく追求する子どもを育てる—子どもがつくる授業 (2 年次) 昭和 57 年 たくましく追求する子どもを育てる—子どもがつくる授業 (3 年次)
<p>【この時期の研究にみられる「場」と「支え」についての考え方】 (昭和 57 年の研究紀要より)</p> <p>○「学習の場」…「教師が子どもをこう変えたい (こんな追求をさせたい) という願いのもと、子どもがその子なりの方法と方向をもって動けることを見通して考えた学習の大すじ」</p> <p>【学習の場を構成している要素】</p> <p>(A) 目的的なもの～教師のねがい、授業のねらいに関するポイント。 (B) 発達のなもの～興味関心を誘い、子どもの生活や体験に位置付いた、子ども個々にとってどうかというポイント。 (C) 人的空間的なもの～例えば、教室か屋外か、座席や物の位置など学習空間に関するポイント。 (D) 物的なもの～黒板などの施設、学習材料や用具など場を構成している物的なポイント。</p> <p>【望ましい場の要件】</p> <p>(ア) ひとりひとりにとって興味があり、意欲的に取り組めること。(誘意性) (イ) だれでも自分なりにとりくめ、相互の交流が図りやすいこと。(具体性) (ウ) テーマにそって、ねがいの実現が期待できること。(課題性) (エ) 追求体験を生かして、自分なりに解決でき、新しい発見や驚きが期待できること。(論理性) (オ) ズレや矛盾点を含み、第二課題を見通せること。(発展性)</p> <p>○「支え」…「その場における子どもの追求を助ける教師のはたらきかけ」</p> <p>(ア) みとめる→子どもの現在を認めることから学習を展開する。そこから子どもをどう太らせるかを考える。 (イ) まかせる→学習をできるだけ子どもにまかせる。何を、いつ、どうまかせるかが決め手になる。 (ウ) つなぐ→子どもと子どもをつなぐ、事実と事実をつなぐ。 (エ) 見えるようにする→絵、図表、式、また動作、作業、位置などを具体化していくこと。 (オ) ゆさぶる→学習のゆきづまり、停滞、安定の状態からズレ、矛盾、不安定の意識へ追い込む。</p>	
昭和 58 (1983) 年 ～平成 4 (1992) 年	昭和 58 年 子どもがつくる授業—より確かなものをめざして— 昭和 59 年 子どもがつくる授業—実践の中で見つかったこと— 昭和 60 年 子どもがつくる授業—それをどう生み出していか— 昭和 61 年 子どもがつくる授業—「場」と「支え」を視点にもって— 昭和 62 年 子どもがつくる授業—みえる対象・めあてと授業のふりかえり— 昭和 63 年 子どもがつくる授業—個性を生かし、主体性を育てるふりかえり— 平成元年 子どもがつくる授業と新教育課程 平成 2 年 子どもがつくる授業と新教育課程—子どもに学び方を求めさせる (1 年次)— 平成 3 年 子どもがつくる授業と新教育課程—子どもに学び方を求めさせる (1 年次)— 平成 4 年 子どもがつくる授業—子ども一人一人が生きる—
<p>【この時期の研究にみられる「場」と「支え」についての考え方】 (平成 4 年の研究紀要より)</p> <p>○「子どもがつくる授業」の基本的な視点…「場」と「支え」</p> <p>「場」…教師が意図的に構想し、設定した授業の基本的なしくみ、授業の目標・内容・方法などの諸要素が相互に関連しあつた「あり方」を「場」として重視。</p> <p>「支え」…その「場」がいきいきと実現されるとき教師の子どもたちへのはたらきかけを「支え」という概念でとらえ重視。</p> <p>【「場」を構成する場合に教師の心がけること】</p> <p>(a) 子どもに見える対象、見えるめあてを設定する。～理解しやすい、具体的、よく感じられる (b) 子どもにまかせる場を明確にする。～子どもと学習対象のかかわりを見極めよう (c) 一人ひとりを軸とする。～互いに考えを分かり合う場を確保 (d) 子どもが教師とともにふりかえる場を持つ。</p> <p>【「支え」をする場合に、教師が心がけること】</p> <p>(a) つぶやきに耳を傾けたり、さぐりをいれたりしながら、子どもの動きをとらえる。 (b) 子どもを認める構えを大事にする。 (c) 子どもが現在立っている足場をより深く”耕し”していく。 (d) 子どもの動きを整理・分類したり、別な見方、新しい技術を提示したりする。 (e) 子どもたち自身の本音が出るまで、また、子どもたちが真実なものどぶつかるまで”吟味”させる。</p>	

表5のなかには、「場」と「支え」についての記述を、当時の研究紀要（昭和52年、昭和57年、平成4年）から抜粋して記載している。「場」と「支え」はどの時期の紀要にもめざす授業づくりの視点として記載されている。研究期間のなかで、「場」と「支え」は、めざす授業をつくるために一貫して重視されていたと言える。

(2)「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」

それでは、「場」と「支え」という概念が、次の「くらしをひらく子ども」の研究にどのように受け継がれているのだろうか。それを概観したのが次の表6である。

表6 附属小学校「くらしをひらく子ども」の研究（平成5年～平成17年）

平成5（1993）年 ～平成10（1998）年	平成5年 くらしをひらく子ども一人ひとりの思いや考えが生きるために 平成6年 くらしをひらく子ども一人個性豊かに自己を表現する姿を求めて（1年次）－ 平成7年 くらしをひらく子ども一人個性豊かに自己を表現する姿を求めて（2年次）－ 平成8年 くらしをひらく子ども一人個性豊かに自己を表現する姿を求めて（3年次）－ 平成9年 くらしをひらく子ども一人自ら人との関わりを豊かにしていく授業（1年次）－ 平成10年 くらしをひらく子ども一人自ら人との関わりを豊かにしていく授業（2年次）－
<p>【この時期の研究にみられる「授業の枠組み」と「支え」についての考え方】（平成10年の研究紀要より）</p> <p>○「自ら人との関わりを豊かにしていく授業」の構想のための「授業の枠組み」の視点 「学級の総体を意識して授業を設計する。」を「授業の枠組み」という概念で捉え、大切にする。</p> <p>ア. 教材との出会わせ方を検討し、子どもとともにめあてを設定する。 イ. 子どもにまかせる場面を設定する。 ウ. 互いの考え（表現）をわかり合う場面を設定する。 エ. ふりかえりの場面を設定する。</p> <p>○「支え」の視点 「支え」とは「授業の枠組み」を有効に機能させるために教師が行うこと。 「授業の枠組み」の中で直接的に一人ひとりの子どもに作用させるために教師が行うことを「はたらきかけ」として整理。</p> <p>カ. 認める（承認する・賞賛する） キ. まかせる（見守る・ともに活動する） ク. 掘り下げる（問いかける・問い返す・ゆさぶりをかける・整理する） ケ. 気づかせる（提案する・助ける・示す〈見せる〉・つなげる）</p>	
平成11（1999）年 ～平成17（2005）年	平成11年 くらしをひらく子ども一人より豊かな学びの姿を求めて（1年次）－ 平成12年 くらしをひらく子ども一人より豊かな学びの姿を求めて（2年次）－ 平成13年 くらしをひらく子ども一人より豊かな学びの姿を求めて（3年次）－ 平成14年 くらしをひらく子ども一人子どもが自らの学びをつくる授業と新教育課程－ 平成15年 くらしをひらく子ども一人子どもが自らの学びをつくる授業の要件－ 平成16年 「自らの学び」をつくる授業－学びをとらえる－ 平成17年 「自らの学び」をつくる授業－学びをつなぐ－
<p>【この時期の研究にみられる「授業の枠組み」と「支え」に関する記述】（平成15年の研究紀要より）</p> <p>○「自らの学び」をつくる授業の要件 【授業（活動）の枠組み】→子どもに育てたい力やねらいに基づいて構想した授業（活動）の大枠を言い、次の4つの場で構成する。</p> <p>a. 対象と出会う場を設定する。 b. 子どもにまかせる場を設定する c. 互いの考え（表現）をわかり合う場を設定する。 d. ふりかえりの場を設定する。</p> <p>【教師の「はたらきかけ」】→「『授業（活動）の枠組み』を有効に機能させるための具体的な教師の営み」のうち、特に「一人ひとりの子どもに直接的にはたらきかける」こと。 「はたらきかけ」において大切にしていることは次の5つ。</p> <p>a. 見守る（子どもの心の安定を図る） b. 認める（子どものよさを認める） c. 掘り下げる（子どもの背景を引き出す） d. 提案する（子どもの考えを整理したり、子どもに必要な考えを示したりする） e. 価値づける（子どもの追求のよさを子どもに返していく）</p>	

「くらしをひろく子ども」の研究では、「くらしをひろく子ども」の実現をめざした実践研究が展開され、その過程において「自ら人との関わりを豊かにしていく授業」、「自らの学びをつくる授業」の要件として、「授業（活動）の枠組み」、「はたらきかけ」という概念が生まれた。表6には、当時の研究紀要（平成10年、平成15年）からの「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」についての記述を抜粋している。これをみると、「くらしをひろく子ども」の長い研究期間を通して、「授業（活

動）の枠組み」と「はたらきかけ」という概念が一貫して大切されてきたことがわかる。

(3) 「場」と「支え」、「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」の比較

「子どもがつくる授業」で大切にされてきた「場」と「支え」と、「くらしをひろく子ども」の研究で大切にされてきた「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」を比較すると次の表7ようになる。

表7 「子どもがつくる授業」と「くらしをひろく子ども」の研究の比較～「場」と「支え」を中心に

平成4年の研究紀要より	平成15年の研究紀要より
めざす子ども「たくましく追求する子ども」	めざす子ども「くらしをひろく子ども」
めざす授業「子どもがつくる授業」	めざす授業「自らの学びをつくる授業」
「場」 教師が意図的に構想し、設定した授業の大枠、授業の基本的なしくみ、すなわち授業の目標・内容・方法の基本的な関連構造としてのそのような諸要素の関連	「授業（活動）の枠組み」 子どもに育てたい力やねらいに基づいて構想した授業（活動）の大枠
「場」を構成する場合に教師の心がけること a. 子どもに見える対象、見えるめあてを設定する。 b. 子どもにまかせる場を明確にする。 c. 一人ひとりを軸とする。～互いに考えを分かり合う場を確保 d. 子どもが教師とともにふりかえる場を持つ。	「授業（活動）の枠組み」の4つの要件 a. 対象と出会う場を設定する。 b. 子どもにまかせる場を設定する。 c. 互いの考え（表現）をわかり合う場を設定する。 d. ふりかえりの場を設定する。
「支え」 教師の子どもたちへのはたらきかけ	「はたらきかけ」 「『授業（活動）の枠組み』を有効に機能させるための具体的な教師の営み」のうち、特に「一人ひとりの子どもに直接的にはたらきかける」こと。
「支え」をする場合に、教師が心がけること a. つぶやきに耳を傾けたり、さぐりをいれたりしながら、子どもの動きをとらえる b. 認める構えを大事にする。 c. 子どもが現在立っている足場をより深く”耕し”していく。 d. 子どもの動きを整理・分類したり、別な見方、新しい技術を提示したりする。 e. 子どもたちに、子どもたち自信の本音が出るまで、また子どもたちの追求過程に存在する真理とぶつかるまで”吟味”させる。	「はたらきかけ」で大切にしていること a. 見守る（子どもの心の安定を図る） b. 認める（子どものよさを認める） c. 掘り下げる（子どもの背景を引き出す） d. 提案する（子どもの考えを整理したり、子どもに必要な考えを示したりする） e. 価値づける（子どもの追求のよさを子どもに返していく）

このように比較してみると、「子どもがつくる授業」の研究で一貫して大切にされてきた「場」と「支え」という概念と、「くらしをひろく子ども」の研究で大切にされた「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」という概念には、共通する部分が多いことがわかる。「『場』を構成する際に教師が心がけること」の「まかせる場」「わかり合う場」「ふりかえりの場」などの4つの視点は、「授業（活動）の枠組み」の4つの視点に受け継がれ、「支え」という概念の5つの視点は、「はたらきかけ」の

5つの視点に受け継がれていると言ってもよいのではないだろうか。

前述したように、附属中学校では、新たな研究に取り組む際には、それまでの研究との継続性はそれほど重視されなかった。一方附属小学校では、「場」と「支え」、「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」という共通する概念を一貫して大切にしていくような、研究の継続性がみられる。このような概念が継続していくのは、それまでの研究の積み重ねや継続性が重視されているか

らであろう。一貫教育に向けた様々な議論のなかで、附属小学校の教員と話をよく聞いた言葉が、「附属小学校では〇〇をずっと大切にしてきた。」という言葉である。「場」と「支え」、「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」という授業づくりの視点もその一つであろうし、この研究の継続性が附属小学校の実践研究の特色の一側面であると考えられる。附属中学校では、前述したように、研究は新しく創り上げるものという意識が強く、附属小学校のような研究の継続性は、全体的にはあまり意識されることはなかった。少なくとも平成9年度以降はそうであった。研究内容の違いはもちろんであるが、このような研究の継続性が、附属小学校と附属中学校の実践研究との大きな違いではなからうか。

それでは、附属小学校で継続して大切にしてきた授業づくりの視点は、一貫教育研究においてどのように扱われ、附属小学校のみならず、附属中学校にどのように受け継がれているのだろうか。その後の一貫教育研究や現在の附属小学校・附属中学校の状況から概観したい

3. 一貫教育研究以降の状況について

(1) 一貫教育研究のあゆみ

平成17年度まで、小中別々で行われていた研究会は、平成20年度にスタートが予定されていた一貫教育体制を見通し、平成18年度から合同で開催されることとなった。その研究テーマは以下の通りである。

表8 一貫教育研究の研究主題

年	研究主題
H. 18年	幼小中一貫教育に向けて
H. 19年	豊かな『社会生活』を創造する幼小中一貫教育
H. 20年	豊かな『社会生活』を創造する幼小中一貫教育の追究 豊かな『学び』をつくる子どもの育成～子どもの学びをとらえる～
H. 21年	豊かな『社会生活』を創造する幼小中一貫教育の追究 豊かな『学び』をつくる子どもの育成～子どもの学びをつなぐ～
H. 22年	豊かな『社会生活』を創造する幼小中一貫教育の追究 豊かな『学び』をつくる子どもの育成～子どもの学びをつむぐ～
H. 23年	豊かな『社会生活』を創造する幼小中一貫教育の追究 豊かな『学び』をつくる子どもの育成～子どもの学びを開く～
H. 24年	豊かな『社会生活』を創造する幼小中一貫教育の追究 豊かな『学び』をつくる子どもの育成～子どもの学びを拓く～
H. 25年	豊かな『社会生活』を創造する幼小中一貫教育の追究 豊かな『学び』をつくる子どもの育成～学びを拓く子どもの姿を求めて～
H. 26年	学び続ける子どもの育成（1年次） ～一人一人が問いをもち追求する姿をめざして～
H. 27年	学び続ける子どもの育成（2年次） ～問いをもち、主体的に追求する姿をめざして～
H. 28年	21世紀を生き抜くための資質・能力を備えた子どもの育成～保育・各教科等における資質・能力の育成～
H. 29年	21世紀を生き抜くための資質・能力を備えた子どもの育成～深い学びを実現する学びの場～

研究会が幼小中合同で開催されることになった平成18年度と翌年度は、一貫教育研究を模索する時期であったことから、研究発表協議会ではなく、「幼小中一貫教育を語る会」という形で研究会が行われ、平成20年度から研究発表協議会となった。研究テーマを概観すると、一貫教育になってからの研究は、「豊かな『学び』をつくる子どもの育成」の研究、「学び続ける子どもの育成」の研究、現在の「21世紀を生き抜く資質・能力を備えた子どもの育成」の研究の、3つの期に区分できる。このうち、すでに区切りがついている2つの研究について、その当時の状況も踏まえながら、「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」という視点との関係性の面から考察する。

(2) 豊かな『学び』をつくる子どもの育成の研究

豊かな『学び』をつくる子どもの育成の研究では、「豊かな『学び』をつくる子どもの姿」として、次のような姿を想定して研究が進められた。

思いやりをもって、集団の一員であることを自覚しながら、知識・技能、学び方を習得し、思考力・判断力・表現力を活用しながら、課題解決をめざして、ものの見方や考え方、自分自身への気づきをより獲得することを求めて、学び続けていく姿。

この姿を実現するために、どのような方向性で研究を進めていくべきかが、幼小中の研究部員によって検討が進められた。そして平成21年4月の附属学校園合同職員会議において、当時の附属学校園全体の研究部から新たな研究の方向性についての提案があった。その時の研究部の提案文書から、「保育・授業づくり」の研究についての提案内容をまとめたのが、次の表9である。

表9 研究の方向性についての研究部からの提案

研究の基本方針
1. 学び続けていく姿の育成＝教科学習を中心に ○授業の構造について語り合って、充実させていくことを中心に。 ○保育・授業の構造として4つのステージを設定する。 ○ステージとは、子どもが学ぶ上で必要な、教師の用意する、教育内容や環境、時間などの総称。
2. 保育・授業を構想する際の構造～4つのステージ
①対象と出会うステージ
・子どもがスパイラルに学び続けるためには、対象に興味・関心を抱き、疑問を感じ、その疑問を解決したくなるような追求のエネルギーをもたせていくことが望ましい。その疑問にそった学習の共通課題（学習のめあて）を設定することが大切。
・子どもが今後の学習に興味・関心を抱いて取り組めるような対象との出会わせ方を工夫する。
・ねらいにせまっていきことができ、追求の見通しを持ち、自分の学びをふりかえることができるような学習のめあてを設定する。
②まかせられるステージ

<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが習得できた力を使い、豊かに思考し、判断し、表現していくように学ぶためには、子どもが主体的に考えた学習内容や学習方法で疑問を解決できるように、自分の力で学ぶことのできる、学びをまかせた時間が必要である。あくまでも教師の支えがある上での営みである。 ・子どものとらえを大切に、何をまかせて、何をまかせないのかを明確にして子どもを支えるようにする。 <p>③わかり合うステージ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもが、新しいものの見方や考え方を獲得し、新しい自分が育っていることを自覚していくためには、自分一人の学びで終わることなく、まわりで共に学んでいる友だちの見方や考え方、学び方にふれていくことが有効。 ・何をわかり合うために、「わかり合うステージ」を設定しているのかを明らかにする。 ・「まかせられるステージ」においてもった自分の考えを出し合った後で、個々の考えを高めていくために、どんな投げかけをしていくのかを明らかにする。 <p>④ふりかえるステージ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもが、新しい自分自身に気づき、自分のもっている力を発揮してスパイラルな学びを続けていくためには、自分の学びをみつめることが大切である。 ・何をふりかえればよいのか、ふりかえる際の視点を明確にする。 ・ふりかえる方法を工夫する。

この表9をみてもわかるように、ステージという言葉は使ってはあがるが、「対象と出会う」「まかせられる」「わかり合う」「ふりかえる」など、それまで附属小学校で継続して大切にされてきた「授業（活動）の枠組み」を、「保育・授業の構造」として提案したものであり、それまでの附属小学校の研究をベースに附属学校園全体の研究を進めていこうというものであった。このときの、附属学校園全体の研究部長が附属小学校の研究部長であったことから、それまでの附属小学校の研究の積み重ねと継続性を重視した提案になったと考えられる。

ただこの案については、附属中学校教員も含めて検討する過程で採用されないこととなった。教科の特性を生かした教科研究に重点を置いてきた中学校では、すべての教科で「授業の枠組み（提案では学びのステージ）」という視点で研究することについての抵抗感もあったと考えられる。そのため、豊かな『学び』をつくる子どもの育成の研究は、附属中学校が平成15年度から17年度にかけて行っていた「かかわり合うなかで個が伸びる学習の創造」についての研究の影響を受けながら、思考力・判断力・表現力を育成するための「学び合い」をキーワードとすることになり、「授業の枠組み」という視点は、附属学校園全体の研究からは一步距離を置くこととなった。ただ、保育や授業における「はたらきかけ」については、研究の視点として重視されるようになり、思考力・判断力・表現力を育成するための教師のはたらきかけとして「掘り下げる」はたらきかけと、「提案する」はたらきかけを大切にされた実践研究が進められた。

(3) 学び続ける子どもの育成の研究

平成26年度、27年度には、目指す子どもの姿を「問いをもち、主体的に追求する姿」と設定し、その実現に向けた保育・授業づくりの在り方についての研究が進められた。問いをもち、主体的に追求する姿が現れるために、この研究で重視されたのが、以下の「追求する姿の現れる学習構造」と「授業内における教師の役割」である。

<p>(1) 追求する姿の現れる学習構造</p> <ul style="list-style-type: none"> ①学ぶ対象に出会う ②自身の問いをもち、考えを深めていく ③互いに高め合う ④自分の取組を振り返る <p>(2) 授業内における教師の役割（紀要の記述より抜粋）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもをとらえる ・子どもの考えの背景を探りながら整理したり、方向付けたりする ・取組を価値付けたり、迷っている子どもへ道筋を方向付けたりする。
--

ここにある「学習構造」と「授業内における教師の役割」と、平成17年度までの「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」を比較したのが次の表10である。

表10 「学び続ける子どもの育成」の研究と「くらしをひらく子ども」の研究との比較

「くらしをひらく子ども」の研究	「学び続ける子どもの育成」の研究
「授業（活動）の枠組み」の4つの要件	追求する姿が現われる学習構造
<ul style="list-style-type: none"> a. 対象と出会う場を設定する。 b. 子どもにまかせせる場を設定する。 c. 互いの考え（表現）をわかり合う場を設定する。 d. ふりかえりの場を設定する。 	<ul style="list-style-type: none"> ①学ぶ対象に出会う ②自分の問いをもち、考えを深めていく。 ③互いに高め合う。 ④自分の取組をふりかえる。
「はたらきかけ」で大切にすること	授業内における教師の役割（紀要の記述より抜粋）
<ul style="list-style-type: none"> a. 見守る（子どもの心の安定を図る） b. 認める（子どものよさを認める） c. 掘り下げる（子どもの背景を引き出す） d. 提案する（子どもの考えを整理したり、子どもに必要な考えを示したりする） e. 価値づける（子どもの追求のよさを子どもに返していく） 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもをとらえる。 ・子どもの背景を探りながら整理したり、方向付けたりする。 ・取組を価値付けたり、迷っている子どもへ道筋をつけたりする。

この表10をみると、本研究における「学習構造」は、「学ぶ対象に出会う」とか「振り返る」などの表現から、

これまで「場」や「授業（活動）の枠組み」として語られてきた考え方を踏襲しており、「授業内における教師の役割」は、「子どもをとらえる」とか「価値付ける」といった表現から、「支え」や「はたらきかけ」として語られてきた考え方を踏襲しているのではないと思われる。

またこの研究でめざす子どもの姿は「追求する姿」である。前述したとおり、かつて附属小学校では「追求力」に注視した研究が長年に渡って行われ、「たくましく追求する姿」を目指した「子どもがつくる授業」の研究から「場」と「支え」という概念が生まれた。それはやがて、「授業（活動）の枠組み」や「はたらきかけ」という形で、「くらしをひろく子ども」を実現するための授業づくりの視点として継続して大切にされてきた。

このようにみると「追求する姿」を「めざす子ども像」として描き、「学習の構造」や「授業内における教師の役割」を授業づくりの視点として取り組まれたこの研究は、附属小学校で継続して大切にされてきた「たくましく追求する姿」をめざした研究の取組と大きく重なる部分があるのではないだろうか。

この時期の研究については、附属学校園全体の研究部長を附属小学校の研究部長が務めていたことから、附属学校園全体の研究も附属小学校が継続してきた研究の影響を受けた研究になったと思われる。

(5) 研究の取組には現れない相違

一貫教育研究がスタートし、同じ研究テーマで実践研究を行うことにより、附属小学校と附属中学校の教育活動の差異は縮まっているという面もある。ただ最初に述べたように、義務教育学校への移行を目前にした現在も、附属小学校、附属中学校の教育活動には依然として大きな相違があるように思われる。

筆者は昨年度から教職大学員の教員となり、学校教育実践研究の基礎実習として、附属小学校と附属中学校の授業参観に出かける機会をもつようになった。その際に附属小学校と附属中学校の副校長先生から、それぞれの学校についての概要を説明してもらった時間がある。昨年度も今年度も、附属小学校の説明で第一に話をされるのは次のことであった（小林 2017）。

本校の取組 授業づくり

- 「子どもが『自らの学び』をつくる授業～主体的に取り組む学習
- 本校のめざす学習は、「主体的・対話的・深い学び」を目指して取り組んでいる。
- 授業の枠組み
 - ・学習対象と出会う場 ・まかせる場
 - ・わかり合う場 ・ふりかえりの場
- 教師のはたらきかけ
 - ・見守る ・認める ・掘り下げる
 - ・提案する ・価値づける
- すべては子どもをとらえるところから始まる

附属中学校からの説明では、この内容について一切触

れられることはない。附属中学校の教員に聞いてみても、「授業の枠組み」や「教師のはたらきかけ」について、附属小学校から提示されたような形で意識し、授業づくりに取り組んでいるという実態はない。

附属小学校の授業づくりとして説明された内容は、附属小学校が独自に研究会を開いていた平成17年度までの研究の理念に基づく授業づくりの基本的な姿勢である。「授業の枠組み」と「教師のはたらきかけ」などの視点は、研究紀要にも附属小学校の学校要覧にも書いていないが、現在も附属小学校では引き続き大切にされているのである。このことが現在もなお、附属小学校と附属中学校の教育活動に相違を感じる理由の一つでもある。

4. まとめ

島根大学教育学部附属小学校の実践研究で継続的に大切にされてきた「場」と「支え」といった概念に着目し、附属小学校の実践研究のあゆみを概観することにより、その特色の一側面、附属中学校の実践研究との相違点、現在の一貫教育研究への影響について明らかにしようと試みてきた。明らかになったことは次の3点である。

- ①島根大学教育学部附属小学校の実践研究においては、「子どもがつくる授業」の研究において、授業づくりの視点として継続して大切にされていた「場」と「支え」という概念が、その後の「くらしをひろく子ども」の研究でも、「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」という概念で引き継がれ、継続して大切にされている。この継続性は、附属小学校の実践研究全体の特色の一側面である。
- ②島根大学教育学部附属中学校の実践研究のあゆみからは、附属小学校のように研究の積み重ねや継続性を重視する面は明確には見受けられない。研究内容ばかりではなく、研究の継続性という点で、附属小学校と附属中学校の実践研究の取組には相違がある。
- ③島根大学教育学部附属小学校の実践研究で大切にされていた「場」と「支え」、「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」という概念は、一貫教育研究になってから以降も研究に影響を与えている。特に「学び続ける子どもの育成」の研究には、その影響が明確に見られる。また、「授業（活動）の枠組み」と「はたらきかけ」という概念は、附属小学校の授業づくりの視点として、今もなお大切にされている。

本研究で明らかとなった以上の3点と、これまでの附属小学校及び附属中学校の研究のあゆみについての検討を踏まえ、義務教育学校化を目前にした島根大学教育学部附属学校園として今後の検討が必要ではないかと思われる点について、3点指摘しておきたい。

1点目は、新しい一貫カリキュラムを今後策定していくなかで、附属小学校で一貫して大切にしてきた視点を附属学校園全体で今一度共通理解していくということである。現在附属学校園の研究は「21世紀を生き抜くための資質・能力を備えた子どもの育成」という研究主題で

進められている。附属学校園全体としてカリキュラム・マネジメントを機能させ、子どもたちの資質・能力を育成していくためには、体系的なカリキュラムを整えるだけでなく、日常の授業づくりの基本方針を附属小学校と附属中学校で共有し、実践していかなければならない。これからの一貫教育研究の営みの中で、この視点をどのように扱っていくのかについて、整理するにしても、引き続き大切にしていくにしても、附属小学校だけでなく、学校園全体で今一度検討し、共通理解していく必要があるのではないだろうか。

2点目は、授業以外の教育活動の取組についてである。本研究では触れることができなかったが、カリキュラム全体に視野を広げたとき、授業づくりに関すること以外にも、附属小学校には、継続して大切にしてきた教育活動の取組がある。それらは、先人たちが「追求する力を育てる研究」「子どもがつくる授業」「くらしをひろく子ども」の研究を進めていくにあたって知恵を絞って考えられたものであり、一つ一つの活動に大きな意味や意義がある。また附属小学校に比べて、研究面での継続性をそれほど重視しない傾向がみられた附属中学校にも、長年にわたって培ってきた教育活動の取組や継承されてきた学校文化がある。義務教育学校化に向けて、附属小学校、附属中学校それぞれの取組をどのように整理または継承・発展させていくのかについて、教職員全体の協働のもとで、様々な検討がされていることと推察されるが、今後の一貫カリキュラム策定にあたっては、これまで継承されてきた教育活動について、設定時の背景を踏まえ、新たな意味づけ・意義づけをしていくことが大切であると考ええる。

3点目は、附属学校園の人材育成機能に着目し、今後の義務教育学校化の動きに活用する可能性について検討することである。教員の力量形成には所属する教師集団の影響が大きいが、意識の高い附属学校の教員集団の中で、本稿で概観したような研究に取り組んだ経験は、教員としての力量を大幅に高めることにつながったのではないかと考える。実際、附属学校園でかつて研究に取り組んだ教員の多くは、附属での勤務経験を生かして、島根県内の教育界で活躍している。現在、島根県教育庁、教育センター、教育事務所、市町村教育委員会等で指導主事をしている附属出身者は10人以上にのぼり、管理職などの指導的な立場の教員も多くいる。島根大学附属学校園の義務教育学校化の特色の一つは、第7学年以降の生徒が、附属小学校からの内部進学者よりも、地域の公立小学校からの生徒のほうが多くなるということであり、新しい一貫カリキュラムや、そこで目指される授業や学習活動について、これまで以上に地域に発信し、地域社会と共有していくことが求められる。今後の義務教育学校化の動きのなかで、地域への発進力を増していくための方策の一つとして、現在地域で活躍している附属出身者の教員や指導主事たちの力を活用していく可能性について検討していくことについては、一考の余地があるのではないだろうか。さらに、現在島根大学と島

根県教委の連携のもと進められている教員育成指標策定の動きに合わせ、県との人事交流教員がほとんどを占める附属学校園の人材育成機能の重要性についても、県教委に一層働きかけていく必要があると考える。

国によって進められている教育システム全体にわたる教育改革の動きを見据えながら、新しい義務教育学校づくりに取り組んでいく営みは決して簡単なことではない。国の動きばかりでなく、子ども、保護者、教職員、地域の人々や地域の学校など、学校を取り巻く様々な関係者の思いやニーズにも目を向けながら、今後の方向性を考えていくためには、これまで附属小学校や附属中学校がどのようなあゆみをしてきたのか、そこにどのような成果や課題があったのかを分析的に考えていく場面もあろうかと思われる。本稿がその一助になれば幸いである。

【参考・引用文献】

- ・小林敏朗「島根大学教育学部附属小学校の概要」、島根大学教職大学院学校教育実践研究 共通実習資料、2017
- ・島根大学教育学部附属学校園『幼小中一貫教育で育つ子ども 未来のくらしをともにつくる』、2014
- ・島根大学教育学部附属学校園研究部「研究の方向性について」、附属学校園合同職員会議資料、2009
- ・島根大学教育学部附属学校園「研究総論」『島根大学教育学部附属学校園研究紀要』pp.1-7、2015
- ・島根大学教育学部附属小学校「たくましく追求する子どもを育てる授業—学習の場と教師の支え—」『島根大学教育学部附属小学校研究紀要』pp.1-6、1979
- ・島根大学教育学部附属小学校「たくましく追求する子どもを育てる—子どもがつくる授業（3年次）—」『島根大学教育学部附属小学校研究紀要』pp.1-8、1982
- ・島根大学教育学部附属小学校「子どもがつくる授業と新教育課程—子ども一人ひとりが生きる—」『島根大学教育学部附属小学校研究紀要』pp.1-6、1992
- ・島根大学教育学部附属小学校「くらしをひろく子ども—自ら人との関わりを豊かにしていく授業（2年次）—」『島根大学教育学部附属小学校研究紀要』pp.1-9、1999
- ・島根大学教育学部附属小学校「くらしをひろく子ども—『自らの学び』をつくる授業の要件』『島根大学教育学部附属小学校研究紀要』pp.1-10、2003
- ・島根大学教育学部附属小学校『附小の実践研究のあゆみ』研究発表協議会第50回記念誌、2002
- ・島根大学教育学部附属小学校『くらしをひろく子ども「自らの学び」をつくる授業』、2003
- ・島根大学教育学部附属中学校「〔生きる力〕を育む学校づくり（1次）—問題解決力・表現力を育む授業の構想—」『島根大学教育学部附属中学校研究紀要』、1998
- ・千々布敏弥『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生』教育出版、2014年
- ・山崎裕二「島根大学教育学部附属中学校の実践研究のあゆみ」、島根大学教育学部附属中学校校内研修会資料、1997