

令和7年度 館山市立北条小学校 研究構想

はじめに

北条小は職員一人一人が教育に関して上下の隔てなく、理念を語り合うことができる学校である。とにかく自分の思ったことや疑問をぶつけて構わない。また、一人一人が分担を楽しみ、分担に生き、分担を超えて、経営に参画できる学校である。「私たちの学校は、私たちの手で創り上げていくのだ」という北条の文化、伝統がある。これをこれからも受け継いでいきたいと考える。

1 研究と実践にあたって

(1) 北条プラン

北条小学校は、戦後まもなくから現在にいたるまで一貫して独自の教育計画「北条プラン」を持ち続けている。これは、私たちの先輩が、そして私たちが創り上げてきた独自のカリキュラムだ。戦後新教育の黎明期における、学校のカリキュラム自主編成の取り組みにおいて、全国的に名を馳せたいくつかのプラン（他には兵庫県「明石プラン」、東京都「桜田プラン」、埼玉県「川口プラン」等が有名）の1つである。北条プランは、70年来掲げ続ける学校教育目標に基づき、その時代における「たくましく現代に生きる子ども」像を思い描き、これを達成させようとするものなのである。現在までに『北条プランⅩⅡ』が完成し、新たな北条プランに向けて動き出している。

北条教育は、時代とその潮流を捉えながら、「めざしたい学校像」「めざしたい子ども像」に向け、どう実現していったらよいかという絶え間ない研究体制と、それを支える学校教育目標『たくましく現代に生きる子どもの育成』を絶えずもち続けている。

(2) 研究と日常実践

研究者や学者の研究理念に触れ、共感することがある。しかしいざ実践するとすると、その研究や理念をどう実践に生かしていけばよいのかわからないという場合がある。一方、実践は一見すごいけれど、何のために、どんな考え方で…というように、研究の目的や理念が不明瞭な場合もあるだろう。

私たちは、まず実践者であることを自覚する。実践なくして研究を語ることはできない。しかし、その実践を高めるためには、説得力のある研究理念が必要である。

つまり、実践と研究は車の両輪のようなものであり、両者が相まって前進する。北条小の研究理念は毎年のように提案されるが、それは完成しているということではない。現在の理念について日常の実践を通して理解を深めるとともに、常に新しい理念を模索していく姿勢をもっていたいと考えている。また、北条小の研究は、ある限定的な実践のみで成果が示せるものではない。手立ての効果検証のために実践するのではない。多様な見方で様々な側面や角度から批判的に子どもの学びを捉え、対話を通して授業を分析するのである。それは、羅生門的アプローチとして根付く北条小のプラン実践の文化である。

さらに、実践する上で、日常の実践記録を集積し、分析・統合し、よりよい実践に効果的に結びつける営みがある。この絶え間ない営みによって、現在のプラン、あるいは理念を時代とともに修正していくのだ。このような日常実践による研究が、北条教育の柱である。

(3) あなたの香りのする実践を

北条小では、「指導の平準化」に一定の力を注いできた。「いつでも」「だれでも」できる授業づくりや、学校、学年、学級経営のシステム化を目指してきた。それが実践をオープンに話し合える風潮を形成し、その風潮を背景に、カリキュラム管理室、統合学習、オープン学習というような学校としての財産が生まれてきたのである。

しかし、これらのシステムがあることに満足するのではなく、絶えず検討、改善をしながら運用を進めていく必要がある。そしてそのためには、先進的・個性的な実践が必要である。もしそのような実践が枯渇したのであれば、これは北条小の研究が止まるということになってしまう。そこで、北条小は『あなたの香りのする実践』を常に望んでいる。そのような実践が評価・改善され、やがて平準化されていくことで、全体のレベルアップへとつながっていく。先進的・個性的な実践→平準化、この繰り返しによって、次のプランへと進んでいく。

しかし、「先進的・個性的な実践」をすることが目的であると勘違いしてはならない。例えば、一般的な実践、どの学校でも手を付けているような取り組みでも、“その質が高まった”状態を生み出すには何が必要かを考えることで、そこにあなたの香りづけがなされるのではないだろうか。質の高い実践→平準化、この繰り返しも目指していきたい。

いずれにせよ、我々は学び続け、挑戦し続ける教師であることが何より大事なのである。

(4)「北条教育」について

どうして、「北条小教育」ではなく、「北条教育」と言うのだろうか。

それは、本校が学校だけでなく、家庭・地域、ひいてはもっと広い範囲を視野に入れた教育を地道に進めてきたからである。

昭和30年代以降、本校は「たくましく現代に生きる子どもの育成」という学校教育目標を掲げ、その時代を捉えつつ、社会の未来像を描いたうえで、常に子どもを中心として教育を進めてきた。また、かつて戦後間もない時期に掲げた生活教育の理念において、「教科があって、教育があるのではなく、生活があって教育があるのだ。」と謳ったように、子どもの生活を重視した教育の在り方（生活教育）を模索してきた。現在は、子ども達の生活経験、学習経験等を統合した、「統合学習」を核としたカリキュラムを構築している。

北条教育では、現在も子どもの発達段階を基盤に考え、一人一人の生活から湧き出た思いや願いを大切にしたい教育を追求している。しかし、子どもを取り巻く様々な状況が多様化してきているのは、まぎれもない事実である。そして、その渦中で生きている子どもたちが見せる様々な姿に、今までの教育の成果を感じると共に、今後へ向けた課題を見つめ始めている我々教師集団がいる。

我々は今一度、子どもを取り巻く「現代」を見つめ直し、目指すべき社会の未来を見据え、そして、そこで求めるべき「たくましさ」を追究するために必要なカリキュラムの在り方を示していくのである。

2 北条プランの歩み（研究の経過）

発行年	プラン名	特 徴	備 考
昭 33	学習展開の計画	生活コース・教科基礎コースに分かれて作成され、生活教育を掲げてきた北条教育のまとめとして出版される。	数名の職員代表によって作成。利用頻度は低かった。
昭 37	学習の組織案 プランⅠ	プラン作成の基本構造を示した。 焦点教材・通過教材の区別で教材精選。 年間指導時数を実践データから27週とする。 指導方法欄に指導の知恵を記入。 (同年、関プロ放送教育)	教科主任の見識で教材の軽重を選択、全学年分を一気に書き上げる。(教科グループの何人かに相談しつつ)
昭 40	プランⅡ	初めて学習プランという名称になる。 焦点教材は、ねらい・方式を1時間毎に示す。 (39年 全国公開「学習指導の個別化と集団化」) (40年 市民科研究会)	前回の反省に基づき、教科主任を中軸にグループで分担協議執筆。
昭 42	プランⅢ	教育目標と教科間の構造を打ち出す。 焦点教材について、焦点テストを実施。 (44年 全国公開「教育のシステム化」)	教科主任を中心に、教科グループで分担執筆。教科主任が問題作成。グループで結果分析。
昭 46	プランⅣ	現代の社会をどう見つめるかから言及し、自ら学ぶ力の育成。組織と個の関わりの中での教育の在り方を見つめる。白紙プランページを持ち、独自の実践メモの書き込みによるプランの完成を主張。	教科グループで作成。ごく短時間で脱稿。 (48年 関プロ放送教育)
昭 51	プランⅤ	ゆとりある教育のための教材精選、重点教材通過教材、カット教材、そしてモデル単元の展開案配置。丸ごと人間をめざす新しい教育創造の試み。 (52年 全国公開「創造的市民の育成」)	教科グループで作成。(準備段階にザラ紙ガリ印刷のプラン草稿を作成・実践を経てまとめる。)
昭 54	プランⅥ	学校のコミュニティ化とコミュニティの学校化。統合学習創設。 個性化学習(マルチメディア、オープンスペース、教科・統合平行プラン、マイプランタイム)学年経営の重視。	教科グループ全員と学年主任で作成。文部省指定、研究開発52～54年の成果を生かす。
昭 62	プランⅦ	自己学習力の育成を骨格に据え、低学年教科間構造の再編成。 低学年統合の研究。 (57年 全国公開「学校の人間化」) (61年 全国公開「自己学習力の育成」)	教科グループで作成するが、協力員を依頼し、意見を聞いて作成。幼小関連公開・視聴覚研の実践を生かす。
平 4	プランⅧ	子ども文化の創造をめざし、子どもを見る教師の視点を変え、年間全教科全時数の指導計画を作成。単元丸ごと指導案形式による実践。 (元年 全国公開「子ども文化の創造」)	教科グループで作成。日常の使いやすさを優先し、毎時間の発問。単元丸ごとの指導案の形式による研究実践を生かす。

平 12	プランⅨ	自己実現と共生の視点から全カリキュラムを眺め込む。気づき、企画し、実行し、人との感動に至る場を保障するカリキュラムをめざす。“時の課題”を取り込む。 (6年 全国公開「新しい生活教育」) (8年 全国公開「学校のミュージアム化」) (12年 全国公開「生活力あるこどもであれ」)	教科グループで作成。日常の使いやすさを優先し、理論編と実践編に分けて編集。
平 19	プランⅩ	子どもを取りまくコミュニティの多様性(異質性・同質性)に着目し、両者の良さが存在するコミュニティの形成者(子ども異なる個性と学び合い、創造的な活動を通して自己と他者を高め合う子どもの育成)をめざした。 (16年 全国公開「生きることには有能な子どもを育てる」) (19年 23年 全国公開「生きたつながりを創造する子どもたちの育成」)	教科グループで作成。特に重要となる時間の活動内容を詳しく示す方式(焦点型プラン)を採用。前プラン同様理念編と実践編に分けて編集。
平 27	プランⅪ	「未来は待つものではなく、創造するものである」という考えのもと、「創時力」という研究理念を設定し、未来を自分・自分たちでつくっていく力をもつ人間を育てることをめざす。「創時力」を育むために、日々の授業の中で「受容的批判的思考力」「創造的発想力」「断行力」をどう捉え、どう子どもに身につけさせていくかを考える。 (27年 全国公開「創時力の育成」) (元年 全国公開「創時力における思考力の育成」)	教科グループで作成。理論編と実践編をA4版で発行、外国語の収録など、より使いやすく、時代に即したプランを目指し編集。
令 2	プランⅫ	子どもの学習意欲に着目し、「問題解決に向けて学びをたのしむ子どもの育成」を目指す。手立てを考える視点として、「かかわる」「つなげる」「やりぬく」という3つの柱を設定。 (4年、創立150周年記念行事として、全学年統合学習を展開。コロナ禍の中、来賓と保護者を入れて実施。)	研究教科グループを年度ごとに絞って編成。3カ年で全教科・領域のプラン実践を展開。紙媒体でのプラン作成はせず、電子データ上で参照できるように学年フォルダに保存。

3 「現代」をどう捉えるか

(1) 社会情勢より

現代は、これまでの歴史上、類を見ないほどに変化の激しい時代である。多様で複雑、曖昧さを含んで、VUCA 時代とも表される。

世界情勢の均衡は、ロシアのウクライナ侵攻によって、瞬く間に崩れ去った。また、パレスチナ・イスラエル戦争は、紛争の解決の難しさを象徴している。アメリカはトランプ大統領の2度目の就任により、再び自国第一主義路線へと振れようとしている。国際秩序は、協調的な路線で保たれるのか、自国の利を追求するあまり混迷を深めるのか、ますます不透明さを増してきている。日本の安全保障において、経済的にも軍事的にも注視すべき事態が続いている。

気候変動を実感する場面が増えた。夏の異常なまでの暑さは、もはや毎年のこととなった。世界的にも洪水や熱波、干ばつ等、地域によって異なる課題が深刻さを増している。国連による SDGs は、2030 年までの達成目標を 17 項目に大別して掲げている。よりよい社会の実現に向け、持続可能性を高めるという意味において、紛争や地球温暖化、感染症への対応等を持ち出すまでもなく、日本においてもその推進が求められる。

AI 技術の向上は加速度的であり、その話題をメディアで目にしない日はない。生産性の向上が期待される一方で、当たり前であった仕事も、AI に代替されることが予測される。AI によって一般市民の我々でもテキスト・画像・動画・音楽など、あらゆるデータを生成することができるようになった。創作活動に大きな変革をもたらしたのである。

また、それらを SNS で共有し、“バズる” ことにより一躍有名になることもできる時代である。価値観の多様化が叫ばれて久しいが、SNS の普及により、多様性が一気に可視化された。その反面、見たいものだけを見る、都合のよい情報のみを鵜呑みにするなど、情報の偏りが生じ、真実を見極めることが難しい時代とも言える。ネットの情報には“フェイクニュース”が氾濫し、また都合よく“それはフェイクだ”と解釈し、民衆を扇動する者も現れる。多様性の理解が進んだかは疑わしく、より「分断」が進んだのだと指摘する識者も多い。

都知事選挙で巻き起こった“石丸旋風”、衆議院議員選挙によりキャスティングボードを握った国民民主党、兵庫県知事の失職に伴う出直し選挙での斎藤知事の再選などの出来事は、ネットの影響が強く出た結果と言えよう。いわゆるオールドメディアとの対立構造が、世代間の分断を生むとの見方もある。

また、解決の糸口すら見えない少子高齢化により、地方の過疎化は益々進み、今後インフラ環境の維持すら難しくなることも予想される。我々の住む安房地域においても深刻な状況が続いていくことは目に見えている。令和5年度に市から示された学校再編計画は、まさにその状況をリアルに表しており、地域社会をどう維持していくかという切実な問題をはらんでいる。

これらの出来事や状況は、おおよそ 10 年前には予想もできなかったことばかりである。もはや、共通の前提、“当たり前”は存在しない。そのような時代にあって、我々は確かな社会認識をもち、教育という営みに対する価値観をアップデートしていかなければならないと感じる。

(2) 子どもたちの現状

新たに入学してきた1年生が、動画投稿サイトで流れてくる曲を口ずさんでいる。小さな頃からスマホで好きな動画を楽しんでいるのである。娯楽の個別化が進み、社会共通の流行りが失われた。見

ている世界は人によって異なるのである。人口減少、少子高齢化、共働き世帯の増加、体験の不足、コロナ禍などがそれに拍車をかける。デジタル機器の操作スキルは大きく向上した。しかし、「情報活用能力」「情報リテラシー」が向上したとは言い難いのではないか。

生身の人と人との関りが減少し、他者の気持ちや考えを理解する力は不足していると感じる。人に無関心な子が多いのではないか。または、関心はあっても、関係を構築するスキルが不足している。よってリーダーや仕切り屋が不在である。慎重であり、間違えることを恐れ、傷付きやすい。熱量が低い（熱さを感じない）とも感じる。

と、ここまで書いて思った。全ては大人が予め子どもの行動を結果的に制限してしまっていることが原因ではないか。これは良い、これはダメあればダメと事細かに規定される時代を生きているのである。それは大人も同様であろう。鳥籠に閉じ込め、ルールという綱で縛っておけば、確かに“安全・安心”かもしれないが、自律的と言うには程遠い。

以前に比べて、様々な価値観が認められる社会に生きている子どもたちは、多様性を尊重する意識は大人以上に備わっている。「こういうものである」「こうするべきである」という固定観念は薄く、ともすれば、それが他者への無関心を生む。

多様性を尊重する社会に生きていながらも、人の顔色を気にしながら生き苦しさを覚えることも多いようだ。したがって、リアルな関わりより、ネット上の気の合う趣味によるつながりが心地よく感じるのである。現代の子ども達は、生まれながらに SNS が身近にある、ネイティブ世代である。ネット上の自由意志によるコミュニティでは、自分らしくいられる一方で、利害関係のある人間関係のコミュニティでは、同調圧力を感じ、自分らしさを抑圧することもある。自分の個性をいかに発揮できるコミュニティに身を置くかというストレスを抱える子も少なくないのである。

（3）求められる「たくましさ」

SNS ネイティブ世代にとって、「自分らしさ」が抑圧されることは、何よりも生き辛いことであろう。ではそのうえで、これから生きる子ども達にとっての「たくましさ」とは何か。

まず、自分の強みをもって、それを活かしていくことである。何が正解かわからない中で、他者の顔色を伺い自分らしさを発揮できずにいることは、自分自身の生き方が他律的になることに他ならない。独りよがりの個性ではない、人との関わりをベースとした、他者や集団の納得感を得られるような、社会に生きる個性が、次代を生きるたくましさになるであろう。不透明で変化の激しい時代において、人は個性をもった存在として社会と関わっていく態度が重要となる。

また、高度な情報化が進んだ現代においては、自分の興味・関心に対して追究していくことが益々重要となる。自分の強みを認識し、伸ばし、自己肯定感を得ていくことで、自分の人生を切り開いていくのである。AI との共存を図っていく一方で、人間らしさの追究という視点も重要となろう。解を提示する速度は、人間は AI になわなくなるであろうが、何を課題と捉えるか、どんな社会を目指すのかといった価値判断、ビジョン形成は、人間にしかできないことである。

多様性を単に受容するだけでなく、人の気持ちや考えに思いを寄せて、より良い社会を共に形成していこうとする人間性が必要である。正解のない問題に対して、最適解・納得解を導き出すためのチャレンジ精神や粘り強さ、自律的な社会参画が求められる。

つまり、自分の個性を発揮しながら、他者と協働的に、新たな価値を創造していくこと。「社会に生きる個性」を身に付けることこそ、次代を生きる子ども達に必要なたくましさであると考える。

4 研究テーマについて

研究テーマ 社会に生きる個性の創造 (2年次)

(1) 「個性」をめぐる北条教育の系譜

北条教育は、一貫して個性を大切にすることを目指してきた。そこで、本研究テーマのキーワードとなる「個性」について、過去の文献からその捉え方を概観する。

北条小 OB 高橋稔先生は、生活教育の理念に端を発し、戦後の新教科である社会科や、コア・カリキュラムの研究に勤しんだ時期を、「民主教育の確立期」と区分している。続く、「学習指導の個別化と集団化」、「教育のシステム化」、といったテーマを掲げた「重教育の定立期」には、放送機器の活用や市民科の提唱がなされた。その先にある、「創造的市民の育成」のテーマからは、「学習権尊重の推進期」とする区分を提唱している。（「創造的市民の育成—北条教育理念その1—」1977.11 より）

生活教育、コミュニティ、子ども中心といったキーワードで、経験主義的な教育思想のもと、その後は、「学校の人間化」、「子ども文化の創造」、「生きることにより有能な子どもを育てる」、といった理念が続いた。

その中の「学校の人間化」の研究紀要（第7回全国公開）に、象徴的な文言がある。それは、「ひとりひとりの子供が、自己の個性能力に目ざめ、みずからそれを伸ばそうと意欲を燃やしたときに、ほんとうの教育が始まる」という一節である。金木賢三先生（第15代校長）は、「子供は時代の子であり、時代を子供たちが作っていく」と記す。後のテーマ「創時力」につながる考え方が、ここに既に表れていた。

北条小の学習指導の理念の主張がはっきりするのは、大正時代の「自学自習の成立こそ学習の本質である」という部分にある。その頃、北条小の教師は、奈良女子高等師範附属小 木下竹次先生、千葉師範附属小 手塚岸衛先生の自由教育の主張から学び取っていたという。そして、戦後間もない混乱期に、北条地区在住であった教育学者 海後勝雄の指導と、和泉久雄校長のリーダーシップのもとでコア・カリキュラムの研究を深めた。その後も様々な取り組みを進め、「学習の民主化時代」、「学力向上推進時代」、「学習環境整備時代」ときて、「学習権尊重時代」へと入ったとするのが、高橋先生の整理である。その上に立ち、1980年代「学校の人間化」により、いよいよ「個性」を前面に掲げた研究へと進んでいくこととなる。つまり大正期に自由教育のメッカから学んだ北条教育の風土と、戦後和泉校長のリーダーシップによる改革の融合により、力強く歩みを進め、時代のニーズとも合わせ個性化の方向に振れていったのである。

(2) 北条教育は「個性」をどう捉えてきたか

① 「学校の人間化」（1982）

画一的で固い学校から、柔らかさをもった人間化された学校への転換を掲げた。そのうえで、第一に学校は子どもの個性が尊重される場であるとし、個性を以下のように定義した。

個性とは、その子の生き方なのであり、その個性を尊重することにより、子どもは自分の意志決定に自信を深め、それが彼ら自分の自己肯定へ、そして自立へとつながるのである。

そのうえで、「個性とはまさに、『よりよく生きよう』とする一人一人の人間の「生き方」そのもの

なのである」と記している。本人の意志を大事にするということが前提であるとする自己選択、自己決定を掲げる。「学校において教師が先まわりをし、教師の判断に子どもを従えるという場が多すぎはしないだろうか。」と問題を提起している。『『よりよく生きよう』とする自分の意志決定に自信をもち、やがてそれが彼ら自身の自己肯定感へ、そして自立への道につながるのではないか』という筋道で個性を語った。

② プランⅦ (1988)

「学校の果たす役割は何か。同質大量生産の思想では、『創造』は生まれない。同一歩調で同一方向へという単純な平等主義から、個々の特性を伸ばす個性主義へと大きく前進させていく視点を忘れてはなるまい。勿論、平等であるという側面を捨て去るものではない。平等という基盤の上に立ち、一人一人のもつ良さを伸ばし、個性の表出を期待するものである。」

③ 「子ども文化の創造」(1992)

「子ども文化の創造」の理念を掲げ、「自己創造力の育成」という学力論のもと、「学習のオープン化」という方法論でアプローチを図った研究があった。オープン化とは、「さまざまな自由性を生かし、子ども自身の自由性を高めていく方向で、学習システムを開発・実践し、進化させていくこと」とし、「12の自由性」のある授業を提唱した。

「平準化（同化）」と「個性化（創造）」という軸、「一斉学習」と「個別学習」という軸の、2軸4象限に学習ジャンルを区分した。「平準化一斉学習を否定はしない」としながらも、「それでは培われにくかった力を子どもにつけさせるために、個性化の方向での学習システム作りが必要」と訴えた。

「現代社会は、個人の立場が尊重される社会であり、集団の利益への寄与よりも、むしろ個人の幸福を優先させる社会となりつつある。」としたうえで、「それは言い換えれば個人の能力を満足させる、自分らしく生きる、夢を実現させるといった自己創造をめざす社会なのである。」と論じる。そのうえで、これまで語られてきた、「個性化・個別化といった学習システムの主張は、学習内容を効率的に教える・わからせるための手段として個別の場を設けていたにすぎないのではないか。」という問題意識から、「平等主義の考えに立った“その子”と、個性主義に立った“その子”とは質が大きく異なることに着目すべき」とし、「これからはまさに、“その子なり”の個性的な生き方こそ認め、伸ばしていくことが大切」と語った。

④ 「生きることに有能な子どもを育てる」(2004)

「新しいコミュニティの形成者」の育成を掲げた研究である。人は、「成長に従って自らの目的に応じたコミュニティへと比重が変わるようになる」ことから、「新しいコミュニティを形成する人間の育成も視野に入れる必要性」を説いた。「異質性コミュニティへの対応」が必要とし、「異質性への対応は個性を生かすこと」と論じた。さらに、「学校は家族や地域から離れた子ども達が出会う異質性コミュニティの第一歩なのだということを踏まえ、一人一人の個性を発揮させ、さらに伸ばす教育を推進しなくてはならない」と掲げた。

また、「個性は社会的に形成され、かつ改変されていく特性」であるという立場を支持している。「個性は環境と相互作用を営み、その結果として再び心身の性向を獲得することで絶えず改変されるものだと考える。ゆえに子ども達は生きている限り自らの個性を自覚し、自らの特性を伸ばしていくべきなのである」と主張している。

(3)「社会に生きる個性」の理念

① 本研究における「個性」の捉え

以上、いくつかの研究紀要やプランの記述を引用する形で、本校の先行研究における「個性」の捉えを概観した。そこから見えてきた以下の3点を、本研究で用いる「個性」の捉えとする。

i. 可変的であること

元々備わっている個性は、環境や、人との関わり、事物との出会いによる刺激によって、変わっていくのだという立場を取る。遺伝要因はもちろんあるとしながらも、個性には可変性があるという考え方に立脚することで、学校教育がそれを扱うことの意義を見出している。

ii. 「子どもの論理」を尊重すること

「子どもは子どもなりに」、「その子はその子なりに」という言葉にも表れているように、大人の定めた一面的な目指す人間像に子どもを当てはめて矯正を図ることが教育活動ではない、という戒めが常にある。大人の色眼鏡で子どもを見るのではなく、子どもの感性を大切にできる子ども観をもつことが重要である。

iii. 「自律した人間像」に基づいていること

個性を伸ばすことは、「よりよく生きる」「たくましく生きる」ためである。つまり、個性は「自立した人間像」に活かされるものでなくてはならない。決して独りよがりではなく、社会をよりよく生きるためのものでなくてはならない。

① 「社会に生きる」個性とは

辞書に「個性」は、「ある個人を特徴づけている性質・性格。その人固有の特性」とある。もともと個々人に備わったパーソナリティである。半分は遺伝的に規定されるとも言われるが、もう半分は環境要因により形作られていくとも言われる。一人一人の個性を大切にされた教育が求められて久しい。その伸長を期して、指導の個別化・学習の個性化が図られることが国の教育動向によっても期待されている。

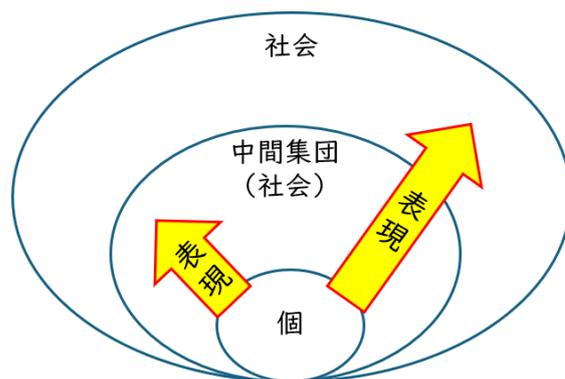
しかしながら、人は独りで個性的に生きていくのではない。人と人との間、つまり社会の中で生きていくのである。学校教育を通じて子どもが追究していくべき個性とは、未来を構想し、実現へと向かっていく社会的・創造的なものであってほしいと願う。

例えば、人前で堂々と意見を述べられる子と、それが困難な子がいる。それぞれが個性である。では、困難さを抱えている子の能力発揮の場はないのであろうか。答えは否であろう。むしろ我々教員が、その子の特性に応じて能力を発揮する場を提供し、教育活動を展開していくことで、その子に応じた学習が促進され、学びを活かす場を得て、個性を輝かせることができるのではないだろうか。私たちは子どもの個性を“好ましい”“好ましくない”と拙速に価値判断することに慎重でなければならない。子ども一人一人が自分の個性を活かせる環境をつくっていくことは、大人の責任である。自分の個性に気付き、それが社会のために活かされると手応えを感じたとき、自己肯定感、ひいては自己有用感につながるのではないか。研究テーマを裏返せば、「個性が生きる社会」を創っていくことも重要な視点である。個人の幸福と、社会の発展の両面を追究する学習活動を目指したい。

子どもの学習において働きかける対象を、3層構造で捉えた。一番内部は個人であり、その外側に

様々な集団がある。例えば学級をイメージするとわかりやすいが、学級の中にも班であったり、より大きな集団として学年があったりと、規模は大小さまざまであり、それら一つ一つが子どもにとっては「社会」と捉えることもできる。

しかし、子どもが社会に生きる個性を育てていく際、学校内に閉じてしまうのではなく、地域社会など学校の外へと発揮していくようなイメージをもちたい。発達段階に応じて、空間的な拡張があり、複雑化していく。各々の社会における課題を発見・認識し、成員としてその解決へ向かっていこうとする営み、そのために行う表現活動が、学校における重要な学習と言えるのではないだろうか。



いずれ「社会人」として生きていく力を身に付けていくために、「社会に生きる」個性を、教育活動を通じて形成していこうと考えている。

② なぜ「創造」か

個性は元来個々人に備わっているものであり、それは遺伝的に規定される側面もあることは先述した通りである。であれば、もともとある個性を伸ばしていくという考え方が自然であるとの見方もあろう。しかし、我々が追究する学校教育の営みは、既に有る個性を伸ばすことのみならず、新たな個性に気付かせること、発見させていくことにも注力していく必要がある。それは、未だ子どもは自分の個性に無自覚であり、自分という存在に対する認識が不確かだからである。

先述した「社会に生きる個性」は、元々の得意を活かすという発想だけではない。先の例を再び用いるならば、拳手をして発表することが苦手な子が、いかにして自分自身の学びを意味のあるものにできるか。例えば文章で表して伝えるかもしれないし、イラストや動画を作成して活かすのかもしれない。それが何かの役に立つのであれば、まさに社会に生きる個性が「創造」されたと言えるのではないか。

人と違う独特な考えをする子がいる。自分の中だけで閉じてしまわず、それを表現してみると、誰かの何かの役に立つかもしれない。それも、まさに集団（社会）に対して働きかけたことで創造された個性と言えるのではないだろうか。

そのように、学校において発揮されることを目指す個性には、方法の個性や、思考の個性という2つの側面がある。そのどちらも表現が伴う。自分という存在を認識したり、社会を創っていったりする「創造的な営み」である。また、我々教員がそのような子どもの姿を期待し、教育活動を創造していくという意味も込めて、この語を用いるのである。

5 めざす子ども像

個性は、決して個人的ではなく、社会的な関係の中に存在するものである。人の特性は、他者との相違や対比によって顕在化してはじめて、それを我々は個性と認識するのである。つまり、個性を育むことは、人の間に立たざるを得ないのであり、それを意図的に行うことで、社会に生きる個性となる。したがって、社会に生きる個性は、偶発的・自然発生的なものを指さない。人と関わりながら自分らしさを活かしていくことで、創造されていくものなのである。

それを踏まえ、本研究でめざす子ども像を以下のように設定する。

- ① 自分の個性を自覚し、それを活かそうとする子ども
- ② 学び合いを通して、他者の個性を尊重したり、自分の個性を磨こうとしたりする子ども
- ③ 課題を見つけ、解決の方法を考え、社会（集団）に働きかけようとする子ども

①について

人は自分の個性に対して、往々にして無自覚である。個性を自覚するとは、自分を知ることである。他者との関わりや内省を通して、他者を知り、自分を知る。他者との能力の比較によってではなく、自分の意思で個性を発揮して、対象や他者に活かしていこうとする子どもを育みたい。

②について

学び合いとは、集団の中で互いの考えを伝え合い、その考えの違いを認め合う中で、自分の考えや集団の考えを発展させていく学習活動であり、「ミニ先生」や教え合いとは異なる。子ども同士だけでなく、学校では対教師、教材に向き合う中、地域との関わり等、様々な対象との学び合いがある。そのような対象に向けて、自分の個性を発揮したり、他者から学んだりしながら、個性を磨いていく子どもを育てたい。その中で、既にある個性を伸ばすだけでなく、新たな個性に気付くこともあろう。集団との関わりの中で、個性の創造を目指したい。また、他者の個性を受け入れ尊重することは、集団形成のうえでも重要である。

③について

子どもがもつ課題とは、例えば学級で起きる友達とのトラブルであったり、学校行事を成功させるための取り組みであったりと様々である。また、教科学習の中で、教材内容と向き合うことを通して得られた課題意識もある。働きかける対象となる社会（集団）は、発達段階に応じて拡がり、複雑化する。何が課題であるかを捉えることは、自分の個性を社会（集団）に活かしていこうとするうえで重要である。どうすれば解決できるかを考え、働きかけようとする中で、自分の個性が創造されることを目指す。

3つの目指す子ども像は、相互に関連しており、順番や段階があるものではない。3つの目指す子ども像の具現化を図ることで、研究テーマに迫っていく。

6 研究テーマへのアプローチ

(1) 自己表現による多様な価値観の交流

個性の創造に向けては、まず個性の表出が前提となる。表出することを通して、認識し、伸長へと向かっていく。その延長線上に創造がある。

他者は自分とは異なる個性をもつ存在であるという認識をもつに留まらず、互いに異なる価値観をもつ者同士が、集団の中で協働しているという実感をもたせたい。そのために、様々な考えや思いを表現できる授業展開を通じた集団形成を図りたい。いろいろな考えを出し合うことは、学習内容の深い理解のためだけではない。同時に目指すのは、多様性を認め合い、個性を創造していくことのできる社会の実現である。それを学校という集団で体現していくのである。

目の前にいる子どもたちは、大人の映し鏡である。大人が子どもを個人として尊重し、子ども同士が尊重し合う風土を形成していく。人の思いに寄り添う態度を価値づける。教師の望む表出ばかりを求めない。予想外の表出を楽しむ。得てして子どもは大人の想定を超えてくるものである。その際の教師の態度が重要である。多様な価値観が表現される授業を通して、多様性を尊重し合い、より社会に生きる個性が創造される集団を創っていく。

(2) 自己選択・自己決定による個別最適な学びの実現

自分で決めることは、学習を自分事にしていく歩みである。学びが自分事になると、責任が生まれたり、こだわりが生じたりというように、学びが主体的になっていく。単に自己決定機会を設けるのではなく、学習活動丸ごと子どもが選択・決定しながら進んでいく、子ども主体の授業を展開する。教師はそのかじ取り役、コーディネート役となる。その際、以下の3点を意識して授業を構成したい。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">① 子どもの実態と合致し、学習意欲を喚起できる題材であるか。② 子どもが自己選択・自己決定する必然性のある活動内容であるか。③ 子どもが決定したことを尊重できる環境であるか。 |
|---|

つまり、裏を返せば、子どもの実態とかけ離れ、興味も関心もない題材、内容であれば、自己選択・自己決定する必然性はないのである。また、自分の意思で決められる関係性や状況が整っていることも、重要な要素となる。

象徴的な取り組みとして自由進度学習がある。単元の目標を示したうえで、活動順序、課題、方法、時間などを個人が自由に決めて取り組む学習である。また本校は、自己選択・自己決定を保障する取り組みとして、オープン学習の実践を大切にしてきた経緯がある。オープン学習とは、「子どもが活動する上での制約を軽減し、個に応じた取り組みを実現させる学習」であり、より子どもの自由に、子ども本意にした学習の総称である。特定の学習形態を指しているわけではない。今、改めてオープン学習の意義を見直し、改善を加えた取り組みを進めたい。

また、統合学習における個人追究は、極めてオープンな学習である。そのような場面にこそ、個性が発揮される。教科学習の日常的な実践においても、子ども自身が選択・決定する機会を確保する意味で、学習のオープン化を図っていきたい。

自己選択・自己決定の授業は、子どもが一人で行う学習を意味しない。その決定には、自発的に他者と関わるといった選択もある。むしろ教師は、子どもが孤立して学習が停滞しないように、最適な学習方法を支援するという役割がある。強制ではなく、あくまで子どもが自分の学習を最適化できるための支援ができるよう、上記の3点に特に留意した構成を図りたい。

(3) 共同思考による協働的な学びの充実

本校では、集団で考えを話し合い、広げ深めていく過程を「共同思考」と言う。例えば、一人の考えをきっかけとして、続きを別の子が話し、次々と子どもの言葉がつながっていき、目標に近づいていく過程。また、子ども達が様々な角度、様々な視点から意見を加えていき、多様な考えによってより良い考えに昇華していく過程が、共同思考である。そのようにして、一人では困難な目標に対して、集団の機能を存分に活かして問題解決を図っていく。

子どもたちの言葉が次々とつながっていく授業を目指したい。「教師＝教える人」では、子どもは教師が教えてくれるのを待つようになる。よって、できるだけ教師が喋らないで子どもの学習が進む方がよい。

いろいろな考えが出て、「みんな違ってみんな良い」ではない。目標や目的に迫るためには、何が本当に良いのかを、とことん追求していくことが重要である。表面的で予定調和の結論を出さない。本当にそれで良いのか。他の人たちは納得しているのか。いかにして全員の参加と、多様な考えの表現を促すかが肝である。そのような授業は、それぞれの個性を発揮することにつながる。また、学習集団という自分たちの社会に自分の個性を活かそうとする営みになっていくと考える。

時間設定の検討も重要な視点である。例えば「自力解決の時間」と称して子どもの実態を十把一絡げにして固く設定するのではなく、子どもが自ら解決の方法や学習の仕方を考える能動的な活動時間を保障したい。自力解決の時間を、独りで黙って取り組む時間と固く捉えてしまえば、他者との協働的な問題解決の姿は抑制され、置いていかれる子どもを生み出す。そして、わからないことを恥ずかしいことと捉え、教師の支援を待つだけの受け身の子どもを生み出すことにもつながりかねない。また、後の学習展開においても多様な表現は失われてしまう。よって、学習過程を教師が輪切りにするのではなく、多様な活動が生み出される柔軟な展開を目指したい。教師が望む「まとめ」をする子のみを指名し、予定調和で子どもの学習を完結させるのではなく、多様な子どもの考えから学習を深めていきたい。1単位時間で綺麗にまとまらないこともままあるのは、実際の子どもの姿として当然である。

もちろん教師は全てを子どもに委ねて傍観するのではない。むしろ、様々な子どもの姿をイメージし、どのような支援によって学習が促進されるかを想定することこそが望ましい。子どもの実態に合った環境や発問、支援の仕方を用意することで、子どもたちがどのように思考し、活動を展開していくかを想定するのである。

(4) リアルな学習問題と単元構成による課題解決

子ども主体の授業の実現に向けて、必要感、必然性のある課題を想定することが重要である。また、学習課題の設定が、対象の本質（学びの質的向上）につながっているかが重要である。往々にして、教師の想定を超えた子どもの学びの中に、学びの本質がある。

子ども達から生じた疑問や切実感をもとにした学習展開を図るために、学習問題や単元構成はどうあるべきかを考えていく。大切にしたいのは、子ども達にとっての「リアル」である。そのためには、発達段階や単元における位置づけによって、生活上身近な疑問や課題、集団における課題、社会的な課題といった3つのフェーズをどう組み込むかを考えていきたい。実践単元においては、身近な課題からスタートするべきか、まず自分たち集団の課題について考えていくのか、どのタイミングで社会に目を向けた学習にしていくのかなど、学習問題は単元構成にかかわってくる。「学習は個に成立する」というように、最終的には自分にとって意味のある学習にしていく。

前提として気を付けたいのは、学習問題を青で四角囲みするというような形式的なものにせず、子どもが「どうして?」「気になる!」「解決したい!」という思いにさせることが重要である。教師が敷いたレールの上を子どもに走らせる、「教師主導の授業」では、例えば子どもが進んで取り組んでいる姿が見られたとしても、それは教師の期待に答えようとしていたり、集団の心理で強制力がはたらいたりする結果であることが多々ある。それは子ども主体の学習とは言えない。教師主導の授業では、大人から課題を与えられるため、子どもが自ら課題を見つけたり、問いをもったりする力を高めることができない。また、教師の指示に忠実に動く子どもを育ててしまうことで、子どもが自らの興味・関心に沿った追究を深める力はつかなくなってしまう。しかし、自ら課題をもったとき、教師そっちのけで、自分たちで解決しようと躍起になる子ども達を育てたいのである。そんな子ども本意の、熱中する授業を目指したい。

子ども主体の学習にしていくために、学習問題と単元構成を、子ども本意（リアル）にして、真正な学びを実現させていきたい。

（5）個人追究と集団追究の融合

個と集団の学習を別個に区切るのではなく、一体的、有機的に機能させていく。一人で活動することに、その子なりの個性が発揮される。しかし、一人ではできないことや、見えなかった視点は、集団で取り組むことによって得られることがある。「学習は個に成立する」ことから、個の高まりに向けて集団が機能するという側面がある。また、個の力によって集団を引っ張っていく、変えていくというはたらきもあろう。

子ども同士の関わり合いは、教師が意図的にペアやグループを設定して行わせることもあろうが、それを繰り返すことで自発的な対話が生まれにくくなる。つまり、学習者自身の必要感に基づき、対話が自然発生的に生まれる授業を目指したい。子どもが自ら選択して、自分で取り組むか、他者と協働するかを決められる柔軟な学習過程を保障するようにしていく。これまでは、学習形態を意図的に設定し、子どもに指示を出したら、子どもがその指示に対して忠実に取り組む姿を良しとする傾向が強すぎたのではないかと考える。大人の論理で意図的に設定しすぎれば、子どもに自分の学習を自分で調整する力が身につかないのではないかという反省がある。その意味で、個人と集団という学習形態は、切り分けるものではなく、往還し、一体的に捉えるべきものとして、両者の融合という視点をもちたいと思う。

しかし、子どもがずっと独りで活動を続け、行き詰っている様子が見られたような際には、教師がコーディネートし、他者と協働する価値を子どもに意図的に感じさせたりすることも重要である。教科学習において、昨年度の実践から、例えば算数科では、共同思考を大切にしてきたように、自分の考えに表れる個性を、集団の中で発揮しながら、磨き合っていく授業を展開していく。国語科では、個と集団を行き来するようにして読みを深めてきた。そのような成果は、教科を超えて転用することができそうである。1単位時間内の学習形態という視点に矮小化せず、単元を通して追究過程を想定することが重要である。

以上5点を柱として、研究テーマにアプローチしていく。子ども中心の授業・集団づくりを進め、自分と他者を理解していくことを通して、社会に生きる個性を発揮しながら、さらなる創造を目指すのである。

7 研究の進め方

(1) 昨年度の経過

第1年次の令和6年度は、1学期に研究テーマの共通理解を図り、大まかな方向性を共有することから始めた。「社会に生きる個性の創造」について、それぞれの授業者がどう捉えて実践化していくかを考えて実践を行った。研究教科として統合・国語・算数の3グループを組織。教科主任をリーダーにして進めた。また、研推メンバーは3つのグループに分かれ、自身の実践に加えて、各グループの実践を全体に広げるための便りを出すなどして、進捗状況や成果・課題を共有しながら進めてきた。

6月に入り、3グループで1名ずつが先行して実践を行った。夏季集中研修会では、先行実践に対する批判的検討をさらに加え、2学期の実践に向けた教材研究・プランの検討に着手。夏季休業中に各グループで4回程度集まり、プランの検討を進めた。2学期中にプラン実践を展開し、それぞれの実践について協議会を実施した。検討から実践・協議会に渡り、各グループで協力員や指導主事を要請し、外部の指導・助言を受けながら研究を深めていった。

3学期には、実践の振り返りをもとに、教科ごとに成果と課題を抽出。それをもとにして、今年度の研究構想を更新させていった。

以下、本校の研究・研修システムにかかわる組織や考え方を示す。

(2) プラン実践・検証サイクル

まず「プランⅫ」にもとづいて、授業構想を練る。次に実践し、子どもの反応から評価をする。そして修正する。実践検証を進め、次年度以降の実践者に引き継いでいく必要がある。これが Plan (計画) - Do (実践) - Check/Action (評価・改善) のプラン実践・検証サイクルである。

プランⅫ⇒⇒⇒⇒⇒ 実践・検証⇒⇒⇒⇒⇒ 修正案 2カリ・デジカリへ

【読む → 指導案作り → 学年で実践 → 反省・修正案 → 2カリ・デジカリへ】

PLAN (計画)

- ①教材研究・・・個人・研究教科グループ・学年会
 - 教科構想の理解 ○単元の価値、系統性の理論背景の検討
 - 子どもの実態把握 ○主張の確立
- ②指導案作成・・・個人(プランⅩⅡの単元構成の理解・指導案作成)
- ③指導案検討・・・研究教科グループ(学年会でのサポート)

DO (実践)

修正、評価を充実させるため、学年全体で実践することが望ましい。その際、担当者が立てた指導案をもとにするが、クラスの実態に応じてアレンジする。

CHECK・ACT (評価・改善)

- ①参観と批評・・・参観は自由いつでもだれでも自由。参観したら必ず批評箋を渡す。
- ②実践検討と記録・・・学年会、研究教科グループで反省をし、修正案を検討する。
- ③資料の納入・・・実践者は、資料と共にカリ管に納める。(デジカリにも)

プラン実践の進め方

- ・一人一実践のプラン実践を行う(原則)。
- ・プラン実践は同じ研究教科グループ員は原則として参観、同学年職員もできるだけ参観し、協議会

にも出席する。

- 研究教科の実践と学年職員の実践が被った場合、どちらを優先させるかは研究教科主任と学年主任で検討のうえで判断する。同学年の実践は同日に被らないよう調整する。
- 各展開教科で協力員を要請する。指導主事でも可。

こうした取り組みをより円滑に、充実したものとするために、個々の分担や組織としてのバックアップが重要になる。そのシステムを以下に詳しく述べる。

教主（教科主任）

教科グループのリーダー。プランⅩⅢの作成を意識し、教科構想・研究構想を練り、開発授業実践を推進する。研究教科グループや教科担当（教担）への積極的な助言を行う。そのためには、教科における自分の主張を明確に示す必要がある。過去の文献にあたり、教科をより深く追究している人のもとへ足を運んだり、先進的な取り組みを求めたりと前向きな姿勢が要求されるのは言うまでもない。そして最も重要なことは、そんな中から自分流を生み出すこと。それが結果として「北条流」と呼ばれることになる。

研究教科グループ（教G）

教主と共に教科の本質を探る仲間。教科における基礎・基本とは何か、そしてそれを発展させるものは何かといった理念の追究から指導法に至るまで、常に自分の型を追究していかなければならない。そして常に新しいプランについての検討を重ねて欲しいと思う。これからの動向をにらみ、開発の姿勢を常に持ち続ける。

教担（教科担任）

教主ほどとは言わないまでも、努力は必要。その中でも特に実践に力点を置く必要がある。毎日の授業がプラン実践であるとの意識で学年のメンバーをリードし、実践と評価を行う。そのために学年会で指導計画の提案を積極的に行うことが重要。

学年会

プラン実践にあたっては学年会の存在がとても重要。実践・検証を学年全体で行うことはカリキュラムの共有化＝カリ管創設のもとになった考え。学年会では指導案検討から修正まで、目の前の子どもに照らし合わせた最良の実践方法を求めるグループでありたい。日常的に授業を見せ合い、お互いに刺激し合い、助け合える仲間として学年会を考えたい。そのため、学年主任はプラン実践・検証の上でもリーダーシップの発揮を期待される。

（3）研究教科

令和7年度は、公開研究会の開催に向けて、研究（展開）教科を絞らず、個人の希望を取り、大きな偏りが生じないように振り分けて研究教科を決めていった。多くの教科に分かれるため、研究教科グループは、複数の教科を組み合わせるようにして組織する。

学年職員3人は、必ずしも教担と同じではなくてもよい。教科主任は主任教科を展開することが望ましいが、その限りではない。

特学は、特学内で研究教科を検討する。生活単元学習・自立活動を展開する場合は、特学内で研究グループを組織する。

(4) 研究組織図

