

学びをあむ（５年次）

— 新領域「てつがく創造活動」を中核とする教育課程の開発 —

１ 研究テーマ「学びをあむ」

（１）予測不可能な時代を生きる私たちと本校の研究

変化の急激なこれからの社会では、自分たちを取り巻く世界や課題と向き合い、場面や文脈に即して知識や多様なスキル、態度及び価値観などを統合させながら活用する資質・能力を発揮し、幸せを感じることができる社会をつくる市民（アクティブ・シティズン）として成長することが求められる。近年の教育実践研究は、一様にこのような目的意識を掲げて始まる。本稿ではそれを問い直し、この先の初等教育カリキュラムの可能性を提案していきたい。

「幸せ」や「豊かさ」は本来、数値などの客観的比較としてだけでなく、個人が何を経験しそれをどう意味づけているかによっても評価されるべきものである。しかし、多様な個人が、それぞれに幸せを感じる社会の実現は、文字で表すように簡単ではない。こういった背景を踏まえ、文部科学省は変化の激しい社会で必要とされる資質・能力を、「何を理解しているか」「理解したことをどう使うか」「どのように社会と関わるか」の三つに整理した。これらは生涯を通じて学び続ける素養として時間をかけて涵養されるものであろう。しかし、それが各教科で細分化して語られることで、できた・できないで都度判断される「習得せねばならない力」に置き換わって語られてはいないだろうか。そこでまず、「アクティブ・シティズン」という概念を問い直してみよう。

本校はこれまで、民主主義社会を支える市民を育てることを念頭に置いた実践研究に取り組んできた。そこで想定される市民像は、「積極的に自立し社会参加する有能な人」である。ここには、自由・平等・連帯を目指す権利主体を育てる側面と、市民としての自立を強調することで市場主義という権力の一端を担っていく側面とが混在している。

ガート・ピースタ（2014）はシティズンシップの学習を「既存の社会的・政治的な秩序の再生産に参入させることに寄与する市民学習（社会化）」と、「政治的行為主体の現れに寄与する市民学習（主体化）」に区分している*1。資質・能力を個人がもつ知識・スキル・態度として強調することは、「価値ある」とされるものを同質的に目指す「社会化」につながるといえよう。

一方、主体化に向けた学習は、「民主主義は民主主義を実践することではしか学ぶことができない」というピースタやデューイの指摘に依るならば、子どもたち自身の声によってカリキュラムが更新されていくような教育実践だと考えられる。そこで、異質な他者とのコミュニケーションによって共同体を変化させ、そこでの経験が創り変えられていくことを念頭に置いた教育課程が求められる。

子どもたちが他者との関わりを基盤に、それぞれの経験や既存の慣習をあみ直す市民として成長していくことを願い、新領域「てつがく創造活動」を中核とする“学びをあむ”教育課程を構想した。

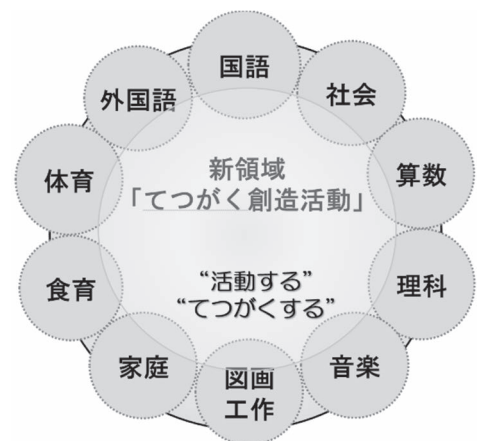


図1-1 学びをあむ教育課程のイメージ

（２）学びをあむ教育課程と新領域「てつがく創造活動」

学びをあむ教育課程の中核に置いた新領域「てつがく創造活動」は、子どもの興味・関心を大切にしたい本校の三つの教育実践を母体としている。

一つは生活から立ち上がる学びを大切にしてきた低学年教育である。サークル対話や計画表にもとづく個別学習を取り入れ、子どもたちが取り組む学習内容を選択したり、他者の経験を聴きあって共有したりすることが、3年生以降の「てつがく創造活動」に接続されていく。もう一つは興味・関心を追求する活動や仲間と協働しながら進める自治的な活動を、1975年から形を変えながら継続してきた「創

造活動」(特別活動, 総合的な学習の時間, 道徳を弾力的に運用する領域)である。

三つ目は, 自明と思われる概念や身近な出来事の中に問いをもち, 粘り強く思考していくことで意味や価値を更新していく新教科「てつがく」である。子どもたちの言葉を材にしながら, 他者との対話によって「○○とは何か?」を“てつがくする”ことは, 互いの経験や価値観の違いを聴きあい, そのメンバーだからこそ作り得る納得解を意識し, 共同体としての意味や価値を変化させていく*²。

子どもの自発性・経験の連続性と相互作用

用を大事にしながら別々に実践されてきた三つの教育活動は, 子ども自身の選択やそれを支える評価の在り方, その活動に関わる教師の在り方といった課題も共通している。そこでこれらを整理し, 学びをあむ教育課程の中核として新領域「てつがく創造活動」を立ち上げることとした。自由かつ自律的な環境でひと・もの・ことに働きかけ, 共同体を変化させていく“活動すること”と, 物事や概念の意味を対話的に探究する“てつがくする”ことを往還させ, 活動に内在する価値や葛藤に立ち止まって考えることで, 自身の世界の見え方と, 私たちにとっての意味を更新していくことを目指している*³。以上のような願いや時代の要請をもとに創設した「てつがく創造活動」の目標を, 次のように定めた。

「社会の変化と主体的に向き合い, 民主的な社会を支える市民として創造的によりよく生きるために, 自ら学びを構想し, 様々なひと・もの・ことと関わりながら探究していくことを通して, 他者と協働しながら主体的に思考し, 行動する市民性を育む」

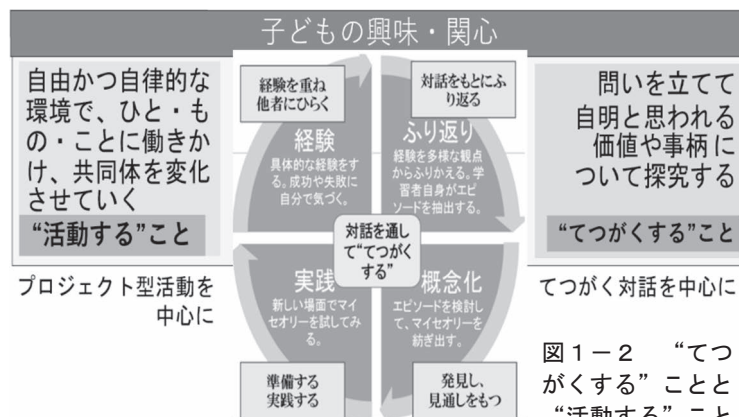


図1-2 「てつがくする」と「活動する」こと

2 新領域「てつがく創造活動」の構想

(1) 教育課程上の変更点

“活動する”ことや“てつがくする”ことを保障するには, 子どもたちが行為や判断を選びながら学習できる場面が必要である。そこで「てつがく創造活動」は, 道徳・特別活動及び総合的な学習の時間を統合して一体的に扱うことで, それぞれが発揮する自分らしさや葛藤を契機に, 学級や学年といった共同体の在り方を変化させていくこととした。その主な活動として, 個々または協働的に, 体験等を通して探究を進めていく「プロジェクト型活動」(以下 PJ) や, 興味から問いを立て自明と思われる価値や事柄について探究する「てつがく」を中心に展開していくこととした。

さらに, “学びをあむ”カリキュラムを実現するために, 教育課程を次のように改編した。

- ①月・水・金曜日の6校時は60分枠とし, 「てつがく創造活動」として設定した。
- ②金曜日は5・6校時100分間を「てつがく創造活動」に没頭できる時間として確保した。
- ③上記の時間を捻出するため, 各教科の学習を午前中に重点的に行い, 午後の活動は子どもたちが学びの進め方を決めていける時間とした。(各教科時数の増減については, 巻末の資料編を参照)

時間の運用は各学年の実態に応じて工夫されているが, 週に1時間, 子どもたちの興味から立てた問いをもとに, サークル対話を中心に“てつがくする”時間を設け, 必要に応じてPJに関わる話題について“てつがくする”機会をもつことが多い。また, 個々の関心を追求する「てつがく創造活動」は, 一人ひとりが教科学習での経験を発展させたり, “活動すること”や“てつがくする”ことを背景に教科学習の内容・方法が拡充されたりといった, 「教科のハブ」としての役割を果たすこともある。

(2) 新領域「てつがく創造活動」の特色

「てつがく創造活動」におけるプロジェクト型活動は, 興味の対象(学習材)が子どもたち自身の選

択によって小グループごとに決まっていくことに特徴がある。二つ目の特徴として、活動を振り返って次の学びに生かす反省的思考を大切にしている。また、「てつがく」することで自己の在り方を見つめ、活動の意味を確かめながら次の実践に向かっていくのが三つ目の特徴である。

プロジェクト学習は、目的・計画・実行・評価の4段階で語られることが多いのに対し、「実践する・他者にひらく・振り返る・次を見通す」を経験のサイクルとする「てつがく創造活動」は、計画・実行よりも実践することを通して

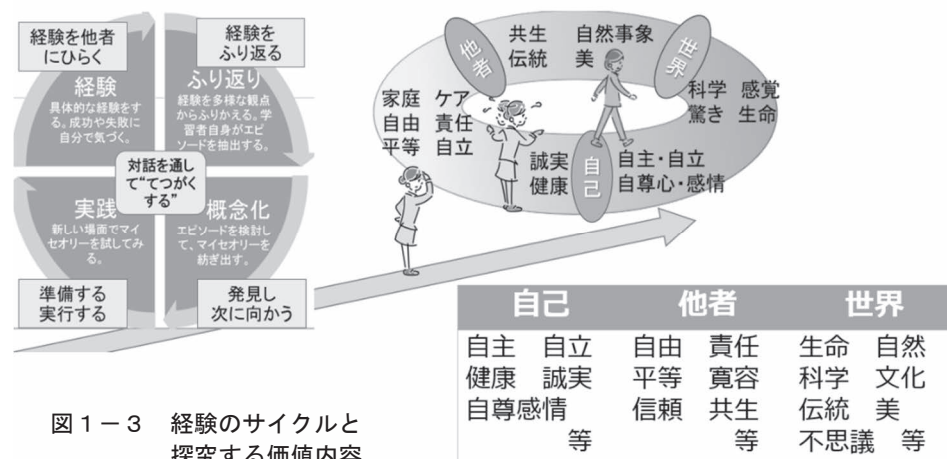


図1-3 経験のサイクルと探究する価値内容

問いを更新し、ゴールイメージをもあみ直していくことに特徴がある。

図1-3はそれを表した「てつがくする」経験のサイクルだが、この図での繰り返される経験は決して同じではない。経験を共有しながら他者の在り方を知っていくからこそ、呼びかけへの返答として生まれる繰り返しは、リピートではなく変化だと考えることもできる。

この運用によって、新教科「てつがく」で課題として挙がっていた「自分の行為や判断に関わる葛藤」が対話の題材として扱われる場面が生まれる。葛藤を語ることやその人の想いに耳を傾けることは、これまでの当たり前に波紋や亀裂を生じさせることとなる。

① 経験のサイクルを事例と重ねて

今年度の6年生では年度当初、子どもたちから表1-1左側のような26のプロジェクトが子どもたちから提案された。そこで「どうする最後のPJ」と題して昨年度より充実した活動ができるようPJ数を絞ることの是非について話し合った。そしてPJを12に絞ることを共通了解し、どのPJに参加するかを決めるプレゼンを行った。植物に関わる三つのPJは「植物に関わる活動でつくった物を販売しよう」という共通の目的をもって一つのPJにまとまった。畑に池を作ろうとしていた人たちは、「池PJ」では活動の目的が曖昧だと考え直し、「畑の環境を変えようPJ」として発足することとなった。

表1-1 6年生のPJ一覧

提案されたPJ	発足したPJ	問題意識
・イラストPJ・漫画PJ	⇒イラスト・漫画PJ	一人一話漫画を完成させる
・雑誌PJ・物語PJ	⇒雑誌PJ	雑誌で色々特集し、知ってもらう
・映画作成PJ・映画PJ・ジオラマPJ	⇒映画作成PJ	ジオラマを背景に使う映画を撮ろう
・映画PJ	⇒映画PJ	夜の学校のようなイベントで上映する
・裁縫PJ・クッキングPJ	⇒裁縫&クッキングPJ	いろいろな挑戦をしてレシピ本を作る
・苦手な食べ物PJ・植物栽培PJ・化学PJ	⇒植物加工PJ	植物を自分たちで作って、加工&販売しよう
・飛行機PJ・DIYボートPJ	⇒スカイシップPJ	屋上から飛行機を飛ばしてどこまで行ける
・デザインPJ・水彩画PJ・数案アート	⇒デザインで「伝える」PJ	絵（デザイン）で何かを伝える
・ダンスPJ・運動PJ・スポーツPJ	⇒運動会PJ	運動会イベントを開催する
・謎解きPJ・消しゴムハンコPJ	⇒イベントPJ	暗号・スタンプラリーをお茶大で実施する
・学校を変えようPJ	⇒西門を開けようPJ	学校を今よりも使いやすくきれいにする
・池作りPJ	⇒畑の環境を変えようPJ	荒れた畑に池を作ってみんなが使える場所に
・動物PJ	⇒保護動物PJ	お茶猫や保護動物について何ができるのか

例えば畑の環境PJの最初の目的は、「畑に池を作ること」だった。穴を掘ったところで、池に水を貯めるための方法を吟味し、「プールシート」を使うことに決めた。【準備する・実践する】しかし、自分たちに配分された一人1000円の予算では賄うことができない。そこで学年に購入希望の企画書を提出し、予算不足問題に対してどのように対応出来るかを国語授業の中で話したことで各自の予算金の中か

ら寄付を集める案が生まれた【ふり返る】【他者にひらく】。

土木作業が思うように進まない畑の環境 PJ は、休み時間に別の PJ の友だちを誘って作業を進めていき、雑草だらけだった畑は、栽培ができる元の姿を取り戻した【実践する】【他者にひらく】。畑に集まった子どもたちは、そこを自分たちの憩いの場にしようと、使われていなかった資材を集めて池の周りにベンチを作ったり、池の周りや中に踏み石を並べていったりと、気持ちよく過ごせる環境づくりが次の課題になっていった【発見し見通しをもつ】

“経験から学ぶ”とは、試みることとそれに応えることとを重ねるなかで、意味を連続的にあみ上げていく運動だと言えよう。それは意図的・計画的な側面だけでなく、偶然性や即興性の中でそれぞれの思いや葛藤を孕んで進んでいく。だからこそ聴き合うことの必然性が生まれ、次の在り方に影響を与えていく。このように、多様な興味が複合する場に新しい学びの文化が生成されていくことを、「リゾーム型の学び」と定義した*4。

② “活動すること”と“てつがくすること”

表 1-2 “てつがくすること”の意味

表 1-2 で i ~ iv に挙げたのは、新教科「てつがく」の研究で「対話を通して“てつがくすること”の意味」として大事にしてきたことである。

互いの経験の中にある意味を聴き合うことは、他者の見え方

- | |
|---|
| i 対話を通した他者理解とともに、自己理解が深まる |
| ii 人はどんな状況をどんな思いで生きているのかについて、感度を高める |
| iii 思いを通じ合わせたり必要なルールを作ったりする“共に生きる力”を育てる |
| iv 他者の価値観を受け取りながら自分の価値観を育てていく |
| v 他者の在り方や思いを知って、自分の行為選択の幅と質を広げていく |
| vi 自分(たち)の対象への近づき方を更新し、対象(世界)の見え方を変えていく |

と自分の見え方の違いに気づくのと同時に、自他に共通している思いに気づき、共に生きるために大事にしたいことは何かを考えていく。

ここに“活動すること”が加わることで、活動の進展に伴う目的の捉え直しや行為の選択が必要になる。そこに生まれる葛藤や判断・ふり返りの契機を通して、ものの見方・考え方を更新していくことが、“私たちににとってのよさ”を考え続ける学びの習慣（市民性・創造性）につながっていく。

年度初めの 6 年生では、「グループの人数を増やして昨年度より大きな活動に取り組もう」という学年委員の提案に対し、人数が多くなることで一人ひとりの主体性が担保されなくなるという反論が挙がっていた。子どもたちの問いが「サボるってどういうこと？」に変化したところが興味深い。

- | |
|---|
| C1: グループの人数が増えるって事だけど、確か心理学の本だと思うんだけど、10 人とか集まると、その中の 3 人とか 4 人は必ずサボっちゃう人が出るっていうのを読んだことがあるんですけど、その点はどうなんですか？ |
| C2: 去年はグループが小さかったから、みんなやることがあって、だからこそサボる人がいなかったんですよ。これが、人数が増えると、何をしたらいいかわからない人が出て、その人は結果さぼっちゃうことになるんですよ。 |
| C3: さっきからグループの数を増やした方がいいって意見が続いてるけど、それだと去年と同じになっちゃうから、サボっちゃう人が出ちゃうかもしれないけど、そこを協力してやっていくことが大切なんじゃないですか？ |
| C4: さぼる人ってことが話題に挙がってるんですけど、サボる人って言うのも、サボりたくてサボってるんじゃないと思うんですよ。他の人が進めちゃったり、何をしたいかわかんなかったりして、それが他の人から見ると、「サボってる」ってなっちゃうってことだと思う。 |
| C5: 私は、聴くってことが大事だと思うんですけど、サボってるっていう人も、さっき言っていたみたいにいろいろな理由があって、それを聴くと、じゃあこうすればいいかっていうのも浮かんできて来るような気がして、だから、その人の考えを聴くってことが大事なんじゃないかと思います。 |

「何をしたいかわからない状態が、他の人から“サボってる”と見える」のように、他者の言葉を足場に「サボる」という概念が更新され、「他者の声を聴く」という行為の選択肢が挙げられている。

プロジェクトと関連しててつがく対話で取り上げられるテーマには「他者に関わるもの」が多く、次に「自己に関わるもの」が続く。そこで、てつがく創造活動で扱う価値内容として、「自己・他者・世界」を置くこととした(図 1-3)。では、「世界」に関わる価値内容はどのように扱われるのかと言えば、それは各々の PJ の実践を通して、世界の成り立ちの一端を知り、少しずつそれに近づいていると考えることができる。

(3) 新領域「てつがく創造活動」で育てるもの

① これからの社会を生きていく「主体性」とは

国際的な動向として、変化の急激な社会を生きていくための主体性（agency「変化を起こすために自分で目標を設定し、ふり返り、責任をもって行動する能力」）を育成することに注目が集まっている。

小玉重夫（2022）はこの点について、「私たちの主体性は既に既存の支配的秩序の中で『飼い慣らされている』。それを超え出るものとして存在するエージェンシー自体も、従属化に絡めとられる可能性がある」と指摘している*⁵。それゆえ変革主体としての主体性は、いわゆる教育によって「育む」ものではなく、関係性のなかで「発揮されうるもの」として捉える必要がある。そのような主体性を発揮するために重要なのは、応答する経験としての学習を行為主体として経験することであり、それぞれが活動の意味を解釈する主体となることで、応答の選択肢を増やしていくことだろう。

その鍵となるのは、これまでの学校教育が丁寧に育成してきた認知的なスキルだけでなく、教室の出来事にどのように参加していくかに関わる価値や態度、そしてそれを支える非認知能力である。本校では、メタ認知スキル・社会情意的スキルに着目し、2019年度から研究開発学校の指定を受けている。

【研究開発課題】社会の変化と主体的に向き合う市民を育成するため、自ら学びを構想し、主体的に学ぶ新領域「てつがく創造活動」を中核に据え、メタ認知スキルや社会情意的スキルを育成する教育課程の研究開発を行う。（2020年度はコロナ禍の影響で名目指定となり指定期間が1年延長された）

② てつがく創造活動で育てるメタ認知スキル・社会情意的スキル

本校では、メタ認知スキル（meta-cognitive skills）とは「主体的に探究していく過程において、自分たちの考えや行為を立ち止まって省察し調整する資質・能力」であり、社会情意的スキル（social & emotional skills）とは「自分の思いと向き合い、他者と協働しながら構想した学びを進めていく力といった、主体的に探究していく際に働く資質・能力」と定義している。

表1-3は実践研究で

語られた非認知スキルに

関わる子どもの姿を整理

し、学習指導要領案の元

としたものである。「ま

ずやってみて、それをふ

り返ることで次のイメ

ージをもち、実践を更新

していく」という本研究

の学習過程をもとに、A：

社会情意的スキル・B：

メタ認知スキルに関わ

る姿を整理した。A・Bは

育てたい資質・能力であ

ると同時に、活動の過程

で発揮され意識化され、

よりよいものを求める

知的・倫理的・情緒的な

性向として定着していく

ことから、A・Bだけで

語ることはできない子

どもの姿をC：活動や場

をつくる市民性・創造

性として加えることと

した。

実践記録でメタ認知ス

キルの表れを見ると、

あるスキルが単体で発

表1-3 新領域「てつがく創造活動」で発揮される資質・能力

観点	現れ	高学年の具体的な姿
A：異なる他者と生きる(社会情意)	受け止める 応答性 協働する 安全・安心 多様性の尊重	ア 他者の想いと自分を比べ、重なりや異なりを受けとめようとする イ 異なる他者への関心を自分ごととして受けとめ、ともに考え行動する ウ 他者との違いを認め必要に応じて助けを求めたり協力したりしながら活動する エ 互いの活動や思考が素直に発揮できる場作りを意識する オ 自分と他者が異なることを前提とし、それを生かした活動の在り方を考える
B：自分を見つめる(メタ認知)	見通す 試行錯誤する 省察する 認識する 自己認知	ア 経験を生かし、活動の目標とイメージを更新しながら取り組む イ 自分のやりたいことや課題を試行錯誤しながら見出し、解決していく ウ 活動の良い点、課題点を掴み、修正しようとする エ 自分や他者の志向性に気づき、受けとめる オ 自分自身を知ることや変化に気づき、受け入れ、思考や活動に生かす
C：主体的に活動や場をつくる(市民性・創造性)	知的好奇心 探究する 方法知を生かす 更新する 共同体の形成	ア これまでの経験への新たな気づきや未知のものへの出会いを探究しようとする イ 自分の興味や関心などに、自分なりに問いを立て、深めようとする ウ 探究を支える手続き【見通す・問いを立てる・他者にひらく・発見する等】や活動の経験を意識して生かす エ 自分の省察や他者の良さやことばを受け入れ、自己を見つめ直す オ 自分と他者がともにその場を作り、充実できるように考え、活動する

で発揮され意識化され、よりよいものを求める知的・倫理的・情緒的な性向として定着していくことから、A・Bだけで語ることはできない子どもの姿をC：活動や場をつくる市民性・創造性として加えることとした。

実践記録でメタ認知スキル・社会情意的スキルの表れを見ると、あるスキルが単体で発揮されるというより、葛藤場面において各々の個性を発揮するかたちで、複数のスキルが関連しながら発揮されていることがわかる。つまり、A・B・Cはそれ自体を取り出して単体で育成できるものではなく、関係性の中で発揮されるものと考えられる。そのため、表1-3は、このような姿が現れるような場を繰り返してデザインしていくための指標といえよう。

このように考えると、メタ認知スキル・社会情意的スキルを発揮する場に参加することで現れてきたC:市民性と創造性を、関係性の中でエージェンシーを発揮しようとしている姿として捉え直し、対象や世界とのつながり方を変化させていくことが重要になるだろう。

③ 各教科及び食育で育てるメタ認知スキル・社会情意的スキル

また、本研究が教育課程の研究開発であることから、各教科学習においてもメタ認知スキルや社会情意的スキルの育成を意識した実践を行ってきた。図1－4は、各教科で育てるメタ認知スキル・社会情意的スキルを整理したものである。「問いをもつ」「やってみる」「よいものを選ぶ」など、複数の教科で共通する文言は中央に配置した。さらに複数の教科が挙げた文言は「てつがく創造活動で発揮される資質・能力」とも重なりが見られる。

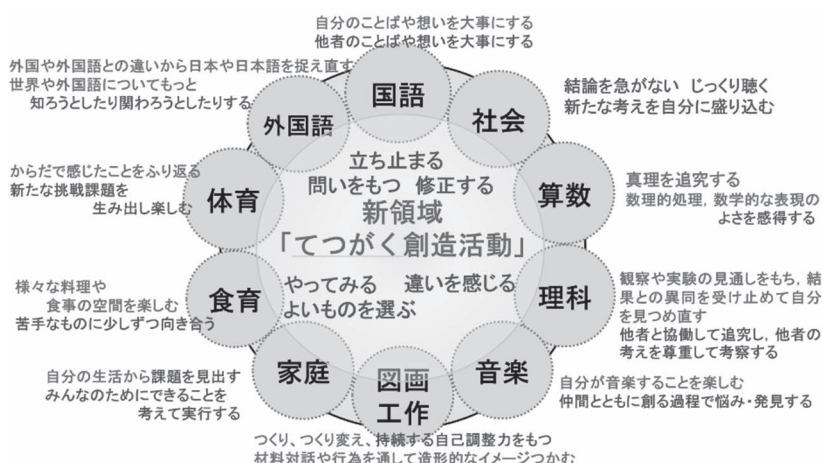


図1－4 各教科におけるメタ認知スキル・社会情意的スキル

社会情意的スキルについては、各教科で大事にしていることの重なりが見られるのに対し、メタ認知スキルや市民性・創造性に関しては教科特性が強く表れるような文言が選ばれている。

また、各教科で課題を選択して取り組む学習や、自身の学び方を意識化するような学習方法が採られていることも、「学びをあむ教育課程」の現れと捉えることができる。例えば算数では、同じような考え方であっても具体的な操作をしたり自分の言葉にしたりするなかで、そこにある違いが気づいていく。それを重ね合わせよとすると「算数のよさが体得できる」と考えている。

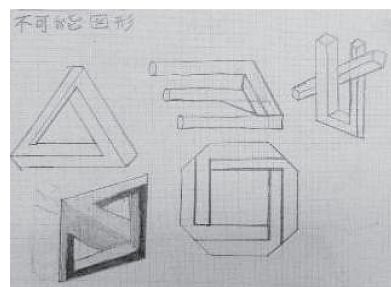


図1－5 ユカのテーマ学習

そこで、個人の興味・関心に基づいて課題を選んで取り組む時間を、復習・発展の意味も込めて数時間行なった。図形についての課題を設定したユカは最初、基本図形の性質や特徴を調べていった。調べるうちに描き方や見え方に進み、立体的に見えることからエッシャーのだまし絵にまでたどり着いた。実際に自分で描いたり作ったりすることで、よさの実感のある学びにつながっていた。違うことに取り組んでいるからこそ、それぞれの学びに参照すべき意味やよさを見出していく“学びをあむ”という理念が、教科経営にも浸透しつつある。

3 学びをあむカリキュラムの課題と向き合う

(1) 研究組織

全教員が研究課題に取り組めるよう、各教員が自身の専門とする教科の学びに関わるメタ認知スキル・社会情意的スキルについて考える「教科・食育部会」に加え、「課題別部会」を設定して、図1－6のような研究組織で今年度の重点課題に向かうこととした。これにより全教員が教科・食育部会と課題別部会の両方に所属し、学びをあむ教育課程の実現に向けて部会ごとに研究を進めてきた。

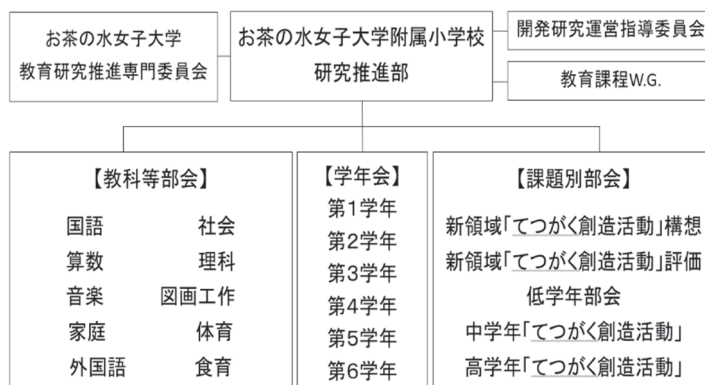


図1－6 今年度の研究課題と研究組織の関連

(2) 今年度の重点課題

課題①：新領域「てつがく創造活動」をどのようなフレームで示すことができるのか

新領域「てつがく創造活動」は道徳・特別活動・総合的な学習の時間を融合させ、子どもたちが学びの進め方を決めていける時間としてまとめて配置している。この広い設定をどのように運用していくのか、学習材（コンテンツ）が子どもの興味によって選択されていくなかで、子どもたちの活動に伴走していくために何が意識化される必要があるのか、といった活動を支える骨組みを学習指導要領案という形で示していく必要がある（学習指導要領案の骨子は資料編 P140 に掲載している）。「てつがく創造活動」の構想と実践の関連については、「てつがく創造活動」構想部会の提案をご覧ください。

また、教科学習におけるメタ認知スキル・社会情意的スキルの関係を整理することも忘れてはならない。複数の教科で重ねて大事にされていることと、その教科ならではの世界の見え方・捉え方・関わり方を明らかにしていくことで、“学びをあむ教育課程”の特色を語れるようにしたい。この点については、教科・食育部会の取り組みの中で報告する。

また、低学年部会では子どもの姿をもとに対話することで、その行為や環境に内在する意味について考え、共有することを重ねてきた。これまで研究対象になることが多かった幼小接続期だけでなく、「みがく」での対話や活動と 3 年生以降の「てつがく創造活動」がどのような学びの連続性になっているのか、“てつがくする”ことや“活動する”ことの芽がどのように育まれていくのか、2 年生での教師のビジョンや取り組みについても整理していくことを課題としている。

課題②：「学びをあむ」子どもを育てる教師の在り方

「てつがく創造活動」における教師の在り方は、初年度からどの課題別部会でも継続して問題化されてきた。鹿毛雅治（2021）の指摘のように、場の教育力を創出する教師は材と子ども、子どもと子どもをつなぐコーディネーターであり、その場に合わせた判断をしつつ子どもに関わるファシリテーターであり、深い学びに誘うナビゲーターである*6。そして通常は始めに語られるデザイナーとしての教師は、子ども自身がデザインする学びを支える場を生み出すためのデザイナーとして各活動に関わっていく。“ビジョン”と“みとり”によって学びの質的な変化をキャッチし、それをどのように次の出来事につないでいけるかが重要である。

活動における学びの質を考えると、「プロセスにおける経験の質」と、「対象世界についての探究の質」という両面から考える必要がある。特に「対象世界についての探究の質」は、その場で生起する出来事への意識が強くなり、“もの自体”“こと自体”への問いが持続されにくい点が「てつがく創造活動」の課題である。浜口順子（運営指導委員）の指適のように、教師の専門性を発揮した環境構成や教材研究をもとに、対象世界への問い方と足場かけがどのようにできるのかがポイントとなる。さらに「てつがく創造活動」のみでなく、教科学習のなかでも PJ に関わる材に触れたり、活用できる探究の方法を扱ったりすることで、対象世界のわかり方を変化させていくこともポイントとなろう。

しかし子どもたちの多岐に渡る興味について、教師が全てを入念に教材研究しておくことは不可能である。一人ひとりの市民性と創造性を涵養していく点からも、教師も子どもとともに対象や世界と関わり、その見え方を変化させていくことが求められる。

課題③：学びのオルタナティブ・ストーリーを物語ることで実践の参加者になること

定形の活動を示すことが難しい「てつがく創造活動」のコンセプトは、具体的な事例にのせて伝える必要がある。さらに、経験から学ぶ子どもの変容やてつがくとプロジェクト型活動との関わりは、複数の時点をつないで他者と共有する形で語ることが必要である。

さらに、子ども一人ひとりが実践者となることを大切にする「てつがく創造活動」では、通常の実践記録に書かれる教室のドミナント・ストーリー（教師が見た教室の見え方）だけでなく、子どもたちそれぞれにとって、その出来事がどのように経験されたかというオルタナティブ・ストーリーをあみ合わせ、出来事がもっている意味の複数性に光を当てることに目を向けていきたい。

出来事を「物語る」ことは、自分や他者の経験を共有することであり、糸を編んだりほどいたりするような簡単にはいかない営みである。それによって出来事に自分事としての意味が生まれ、次へ展望をもったものになっていく。「物語る」ことで活動が変わっていく契機を創り出すことは、活動に関わる教師のあり方にも、子どもたち自身が活動の方向性をめぐって議論するときにも関わるものである。

さらに、“活動する”ことや“てつがくする”ことを通して子どもたちから提案される「新しさ」は、これまでの学校文化にはないものであり、教師にとって簡単に受け入れがたい可能性がある。子どもたちの「新しさ」に揺さぶられつつ、既存の学校文化を問い直していくことに参加することになるのである。

課題④：活動が子ども自身のことばであまれていく実践へ

自分の学びを次の活動へとつなげる、子どもによる「学習としての評価活動（Assessment as learning）」のあり方を検討することは、本研究の新規性と言える。学習活動に内在する“よさ”の内実を学習者自身が意識することで、教師・学習者双方の鑑識眼を鍛えていく自己評価の在り方は、「メタ的な学びの習慣をもつことで自立的な学び手を育てる」と換言できよう。

経験をふり返って言語化していくことは、個の活動としては完結しない。ケネス・J・ガーゲン（2022）は「関係としての評価」という概念を提唱しているが、他者の取り組みを見聞きしながら自分の活動をふり返ったり次の活動の進め方への刺激を受けたりすることは、学びのプロセスを向上させるだけでなく、学びへの持続的な関わりを促し、関係のプロセスを豊かにすることにもつながる*7。

活動の途中経過や悩み事を教室の他グループと共有する場面や、保護者参観でのアドバイスを次の活動に活かしている場面、互いのエッセイを読み合う場面など、他者評価と自己評価とがつながることで、自然な形で「学びとしての評価」が発生する事例が報告されている。また、メタ認知スキルや社会情意的スキルが文脈依存性の高いことから、学習者が「学びとしての評価活動」を価値あるものと捉えていることが、学びのプロセスを向上させていくことに寄与する。

多様な場面・形式の実践が報告されている「学びとしての評価」について、ふり返りの場をただ繰り返すのではなく、学び手それぞれにとって「価値あること」として経験されるよう、教師によって演出されていく必要がある。その詳細は、「てつがく創造活動」評価部会の提案をご覧いただきたい。

4 研究のまとめに向けて

新領域「てつがく創造活動」を中核においた“学びをあむ教育課程”について、これまでの成果と課題の一端と初等教育カリキュラムの可能性を、紙幅の許す限りでまとめてみた。各部会の提案でその詳細をご覧いただき、参会者の皆様からのご意見・ご指導をもとに最後のまとめに向かいたい。

（岩坂・岡田^博・片山元・神谷・佐久山・杉野・長濱・和氣）

<参考文献>

- *1 ガート・ピースタ（2021）『学習を超えて—人間的未来へのデモクラティックな教育』東京大学出版会
- *2 お茶の水女子大学附属小学校（2019）『新教科「てつがく」の挑戦～考え議論する道德教育への提言～』東洋館出版
- *3 “てつがくする”ことは、2015～2018 に本校が開発した新教科「てつがく」での概念を用いている。本研究で新領域「てつがく創造活動」とすることで、ハンナ・アレント（1994）が『人間の条件』で述べている「活動的生」の概念をもとに“活動する”こととして、“てつがくする”ことと往還する教育課程の有り方を検討している。
- *4 小玉重夫（2020）「ツリーからリゾームへ」『児童教育』31 お茶の水児童教育研究会
- *5 小玉重夫（2022）「高大接続改革と主権者教育の思想研究」文部科学省科学研究費基金報告書
- *6 鹿毛雅治（2021）「子どもの興味・関心に基づく探究活動をいかにして市民性につなげるか」『児童教育 32』お茶の水児童教育研究会
- *7 ケネス・J・ガーゲン（2023）『何のためのテスト？—評価で変わる学校と学び』ナカニシヤ出版