

学びをあむ（４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のかかわり

新領域「てつがく創造活動」を中核とする教育課程について語る前に、その前提となる研究テーマ“学びをあむ”に込めた想いと、本校の研究に触れておきたい。

本校はこれまで、一人ひとりが個性を発揮し多様な関係者と積極的に関わりながら次の社会をつくっていく市民の育成を目指したシティズンシップ教育に取り組んできた。2015 年度からは、新教科「てつがく」をコアに置いたカリキュラムを試行し、自明と思われる概念や身近な出来事の中に問いをもち、他者と対話したり自分の考えを記述したりしながら、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“てつがくすること”を教育課程の中に位置づけた。学校の“当たり前”を問い直そうとする取り組みは、新型コロナウイルスの流行によって、運動会や校外学習をはじめとする実際の活動を、「どんな意味をもった活動として再編するのか」という実際的な問題と接続されることとなった。

そんな中、教育に対する時代の要請は刻々と変化していく。テクノロジーの進化によってあらゆるものを取り巻く環境が複雑さを増し、地球温暖化と気候変動、オンラインを活用した勤務形態など、今までのスタンダードが崩れそれに変わる考え方やシステムを生み出すことが求められる時代となった。

変動性・複雑性に象徴される変化の時代に必要なことの一つは、変わっていく状況の中で“経験から学ぶ”ことである。そこで本校では、2019 年度より研究主題を「学びをあむ」として研究を進めてきた。“あむ”という行為は、自分の思いを形として創り出していくことであり、必要に応じてほぐしてはあみ直せる柔軟性を持っている。そのようにあまれたものは、しなやかさとともにつよさも合わせ持つ。

“学びをあむ”とは「自分の思いを大切にしながら様々なひと・もの・ことと関わりながら自己を更新し、新たなものを創り出していくこと」と捉えている。子どもたちがしなやかさとつよさをもつ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”教育課程によって、一人ひとりの学びをあみ直しながら確かなものにしていきたいと考えたのである。

（２）“経験から学ぶ”ことを支えるメタ認知スキル・社会情意的スキル

学びをあむ教育課程の考え方は、子どもが省察的で自立した学習者に成長していくためにメタ学習（Meta-Learning）を重視する国際的な動向とも重なる。学びをあむ教育課程では、経験から学ぶことで共同体としての価値観や必要とされる資質・能力を創造的・協働的に獲得していくこととなる。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、教室や社会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的なスキルである。学びをあむ教育課程では、非認知的なスキルが育つ環境を意図的に整えることとし、文部科学省研究開発学校を申請して 2019 年度から指定を受けている。研究開発課題は以下のようにした。

【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）

「非認知的スキル」は一般的な認知的なスキルに含まれないもの全般を指し、その整理には諸説あるが、例えば OECD では「認知スキル及びメタ認知スキル」「社会情動的スキル」「身体的・実践的スキル」を挙げている。自己調整による学習を捉え直し、ひと・もの・こととの関わりを通して次の学びを学習者自身があんでいくことを意図する本校の「てつがく創造活動」を中核とした教育課程では、子どもたちの主体性な学びを支える資質・能力として特にメタ認知スキル・社会情動的スキルに着目し、その育成について検討することにした。^{*1}

メタ認知スキル (meta-cognitive skills)

認知についての認知、自分（たち）の学習活動を意識化して一段上から捉えることとされる。本校では、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・能力と定義した。

社会情動的スキル (social & emotional skills)

目標の達成や他者との協働、感情のコントロールの際に働く能力とされる。本校では、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・協働的に探究していく際に働く資質・能力と定義した。

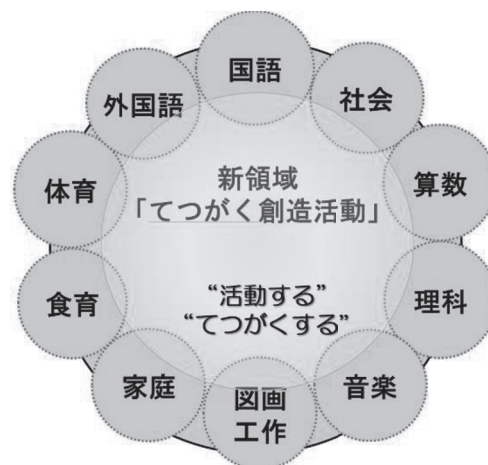


図1-1 新領域「てつがく創造活動」を中核とする教育課程イメージ

2 学びをあむ教育課程と新領域「てつがく創造活動」の構想

(1) 子どもの興味・関心を大切にしたい教育実践から

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、本校がこれまでの教育実践で大事にしてきた三つの活動を母体としている。

一つは前項で触れた新教科「てつがく」、一つは1975年から教育課程に位置づけてきた「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。子どもたちの自然な思いを大切にしたい活動こそ学ぶ主体としての感覚や責任を呼び起こすという理念を大切に、興味・関心を追求する活動や、仲間と協働しながら進める体験的・自治的な活動を、形を変えながら継続してきた。

もう一つは子どもの生活から立ち上がる学びを大切にしたい低学年教育の文脈である。サークル対話や計画表にもとづく個人学習が取り入れられ、子どもたちが1日の時間割を考えたり、個別に取り組む学習内容を選択し、他者の経験を聴きあったり、自分の学びをふり返ったりすることに取り組んできた。

以上のように、新教科「てつがく」と「創造活動」、低学年教育における学習内容の選択と振り返りは、子どもの興味・関心を大切にしながら活動を展開していくという共通点を持ちながら、本校の教育課程内で別の時間・領域として展開されてきた。^{*2}

(2) 新領域「てつがく創造活動」とは

学びをあむ教育課程を構想するにあたり、三つの文脈で大事にされてきた“てつがくすること”、“活動すること”、“共有しふり返ること”を通して“経験から学ぶ”ことの内実を豊かにしていくことを企図した。

日々の生活や活動を通して感じたことや抱いた思いを聴きあい、自分とは違う友だちの感じ方を知ることは、生活や活動の中に気づいていなかった意味や価値を見出すことになる。その過程で生じた問いを取り上げて自分と他者・世界との関係を見つめていくことは、自身のあり方や次の活動への向かい方を変えていくことにもなる。つまり、“経験から学ぶこと”の内実として、“活動すること”と“てつがく

する”ことを往還させながら、自身の世界の見え方と、私たちにとっての物事や概念の本質を更新していくことを目指し、新領域“てつがく創造活動”を立ち上げたのである。

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」

3 新領域「てつがく創造活動」をどのように運用するのか

(1) 教育課程上の変更点

「てつがく創造活動」は、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」や、興味・関心から問いを立て、自明と思われる価値や事柄について探究を行う「てつがく対話」から成り立つ。“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善した。

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を行い、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）

一人ひとりの思いや願いが尊重され、興味・関心や疑問を出発点に、取り組みたいことを試行錯誤しながら意思決定できることが、てつがく創造活動の前提である。これは全ての子どもたちが何を実現したいのか、何を学ぶのかを判断できる場を持つことができるようにするための設定であり、教師が大テーマや教材選択の権限をもっている現行の総合的な学習の時間との差異でもある。

表1-1 てつがく創造活動の特徴的な学び

「てつがく創造活動」……自ら学びを構想し、他者と関わりながら主体的に探究し学ぶ領域	
てつがく	} 子どもの興味・関心から出発する学びとして進める (プロジェクト型活動は、個別と協働の別を設けない)
プロジェクト型活動	

(2) 新領域「てつがく創造活動」の特色

コロナ禍下での実践を余儀なくされ、新領域「てつがく創造活動」の理念を体現仕切れていない点も多いが、3年間の試行を通して見えてきた活動の特色を実践場面にふれながら整理してみる。

①それぞれが選んだ活動を自分(たち)のペースで実践していく小グループによるプロジェクト型の学習

近年、日本でも取り組まれている「プロジェクト学習」の基本は、自分たちの暮らしに関わるテーマや題材を通して、各教科の学習内容を真正な文脈で教科横断的に学んでいくことを意図している。対して「てつがく創造活動」は、自分(たち)が近づきたい興味の対象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。今年度の5年生では、5月時点で26テーマ29グループのプロジェクト(以下PJ)がスタートした。12月現在は16テーマ30グループで活動している。

違ったテーマに取り組んでいる他者が互いの取り組みにふれることで、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。このような学びを「リゾーム型の学び」と定義し、経験と概念の再構成を大事にしたボトムアップ構造の学びの在り方を志向している。^{*3}

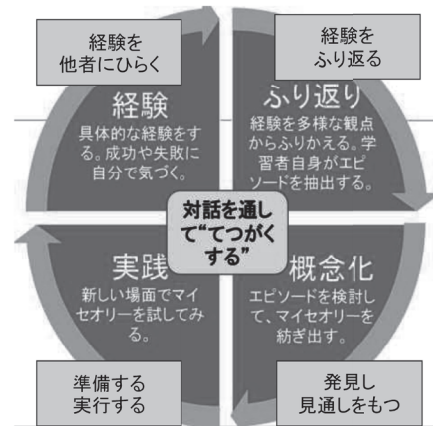
5年生で「折り紙PJ」に取り組んでいたマナミのふり返しには、「リゾーム型の学び」の一端が見て

とれる。他の PJ と協力することで、新しい活動の可能性が拓いていったことが見えてくる。(本文中で使用している個人名はすべて仮名である)

私は、1 学期の「てつがく創造活動」で、お互いの得意なことを認めて補い合うことを覚えました。(中略) ガチャガチャ PJ は、ガチャガチャの中に入れる景品として、折り紙を折っていたのですが、時間がかかる上にうまくおれずに、困っていたようです。私たちが作った折り紙がガチャプロの景品になるとは思ってもいなかったのでびっくりしましたが、「なるほど!」と納得したのでやってみることにしました。(中略) 私たちの PJ は、作品を作って人に喜んでもらうという目標があります。どうしたら目標を達成できるだろうかと考えていたときにコラボすることができ、人を楽しませたり喜ばせたりする目標に近づくことができました。

プロジェクト学習は、キルバトリックによって目的・計画・実行・判断(評価)の4段階で定式化されており、実践もこの4段階で語られることが多い。対して、「実行・経験・振り返り・概念化」を一つのサイクルとする「てつがく創造活動」では、計画を遂行することよりも、実践することを通して問いを更新し、活動の在り方・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1-2はコルブの経験学習モデルに本校の特徴である“てつがくする”ことを加えて改変したものである。対話を通して経験を省察することは、「経験をもとに概念化すること」や「未来志向的に実践を変えていくこと」につながっている。さらにそのような学びの過程を実現するには、経験から学ぶ一人ひとりが、何を実現したいのか、何を学ぶのかを判断できる場を持たなければならない。リゾーム型の学びは、一人ひとりが活動を通して生起する“出来事や学びの当事者”として、自分なりの探究をする点を強調する。*4



②「実行する→他者にひらく→振り返る→発見し見通しをもつ」というサイクルを繰り返しながら、自分(たち)の世界を拡げていく

特徴の二つ目として、経験をを通して学ぶサイクルを繰り返すことが挙げられる。しかし、繰り返す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関係性を含んだ繰り返しをリピートではなく変化と考えることもできる。

その鍵になるのが、“てつがくすること”である。活動に没頭している時は、現在見えている目的にまっすぐ近づこうとするが、それは簡単なことではない。問題や葛藤場面では、一度その問題や葛藤自体を外側から捉え直し進み方を再考することも必要である。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。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、それは各々のプロジェクトの実践を通して、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くことを行っていると考えられる。*5

表1-2 プロジェクト設計の為の要素

- ・挑戦的な問題や疑問
- ・生徒の声と選択
- ・継続的な探究
- ・「本物」を扱う
- ・本質的な問い
- ・成果物を公にする
- ・振り返り
- ・批評と修正・改訂
- ・重要な知識、理解、成功のためのスキル

サイクルの重なりとともに変化していくのが、興味の対象を介したひと・もの・こととの関わりである。例えば、学びの成果物を発表する場面を想定してみよう。関わりが広がることで、「何を見てもらうのか」「そのためにはどんな準備が必要か」「誰がどんな役割を担当するのか」「どうやったら他の人にも楽しんでもらえるか」と、活動の目的やそこに内在する問いが変化していく。この時、活動に関わる“よさ”や他者性の度合いを変化させてことが重要である。“よさ”を目指すことで、表1-3にあるように、本物と出会ったり、関わってくれた人に応じる責任が生まれたり、批評をもとに改定したりと、活動は自分たちだけのものでなく他者と共有する出来事となる。*6

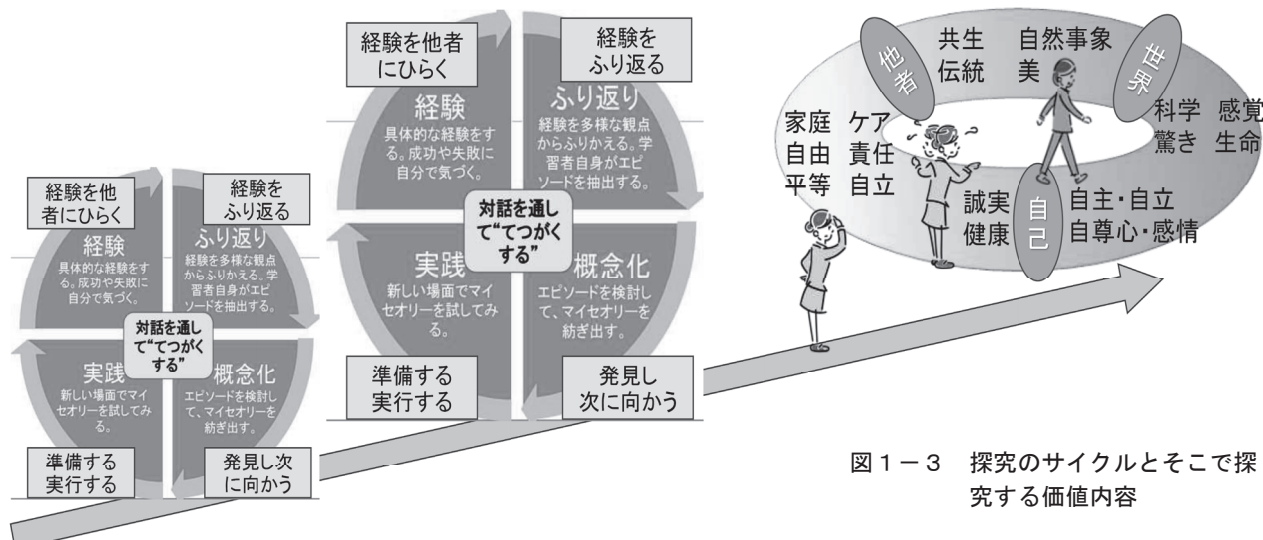


図1-3 探究のサイクルとそこで探究する価値内容

③てつがく対話や“興味の複合”によって様々な考えや表現を聞き合い、自己の在り方を見つめる

“てつがく”することで自己の在り方を見つめ、活動の目的や意味を確かめながら次の実践に向かっていくことが、三つ目の特徴である。

新教科「てつがく」を試行しているとき、当たり前を問い直しながら大事にしたのは、表1-3に「対話を通して“てつがくすること”の意味」として挙げたi～ivであった。これらは、「てつがく創造活動」においても大事にしている。

表1-3 “てつがくすること”の意味

i 対話を通して他者理解とともに、自己理解が深まる
ii 人はどんな状況をどんな想いで生きているのかについて、感度を高める
iii 想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 他者の在り方や想いを知って、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

ここに“活動すること”が加わることで、活動の進展に伴う行為の選択が必要になる。そしてそこに、葛藤や判断・ふり返りの契機が生まれる。そのような契機を通して、自分たちの学び方・ものの見方・考え方を更新していくことが、私たちにとっての“よさ”を志向する非認知的な学びの性向をつくっていく。そこで表1-3にv～viの二つを加えることとした。

ここに“活動すること”が加わることで、活動の進展に伴う行為の選択が必要になる。そしてそこに、葛藤や判断・ふり返りの契機が生まれる。そのような契機を通して、自分たちの学び方・ものの見方・考え方を更新していくことが、私たちにとっての“よさ”を志向する非認知的な学びの性向をつくっていく。そこで表1-3にv～viの二つを加えることとした。

また、教育課程に“てつがくすること”を置くことに伴って、子どもによる学習活動としての評価[assessment as learning]に関わる実践と、メタ認知スキル・社会情意的スキルの育成の関連が課題に挙げられている。その具体を次年度のまとめに向けて検討していく。

(3) 新領域「てつがく創造活動」を通して育む資質・能力

子どもの思いや願いに基づいた自由度の高い活動を想定する「てつがく創造活動」では、学習者の行為主体性・共同主体性が高まることで、メタ認知スキルや社会情意的スキルが育まれていくと考えられる。本校でも子どもの主体的な学びを支える資質・能力について、スキルという視点から検討することにした。

メタ認知 スキル優勢		表 1-4 育みたい非認知スキル			社会情意的 スキル優勢
目標の達成	経験知と概念形成	知的性向	感情コントロール	他者との協働	
イメージを描く	没頭する	未知のものを面白がる	自分を見つめる	違いを感じる	
見通しがもてる	体験を通して実感する	問いをもつ	失敗を認める	他者の想いに寄り添う	
既習を活かす	繰り返しやってみる	前向きになる	出来事を捉え直す	他者の考えを取り入れる	
ふり返し修正する	変化に気づく	夢中になる	自分を認める	他者に助けを求める	
諦めず最後まで仕上げる	問いを追究する	一緒にやってみる	納得のいく自己決定をする	折り合いをつける	
必要感に迫られる	ふり返し価値づける	目標を書き替える	他者を受け入れる	自分たちの活動に責任をもつ	

表 1-4 は、過去 3 年間の研究会議や実践記録の中で語られた非認知スキルに関わる子どもの姿を洗い出し、それらを分類したものである。実践記録からは、あるスキルが単体で発揮されるというよりは、複数人が関わる葛藤場面において、その場面に関わった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見えてきた。^{*7}

「A：目標の達成」「B：経験値と概念形成」「C：知的性向」「D：感情コントロール」「E：他者との協働」と整理し、A に近い方がメタ認知スキルとの関わりの深い姿、E に近い方が社会情意的スキルとの関わりの深い姿と考えている。この表の整理から、「学びをあむ教育課程」は、“てつがくすることと活動することを通して、メタ認知スキルと社会情意的スキルを育成することで、生涯に渡って問い直し学び続ける「知的性向」を涵養していくものであることが見えてきた。^{*8}

実践の中でこのような姿の表れを捉え、一人ひとりが学びをあむ姿をどのように明らかにしていくかについては、今年度の重点課題とともに後述する。

4 学びをあむカリキュラムの課題と向き合う

(1) 研究組織について

研究課題に対し全教員が取り組めるように、各教員が自身の専門とする教科の学びに関わる“てつがくすること”やメタ認知スキル・社会情意的スキルについて考える「教科・食育部会」に加えて、「課題別部会」を設定して、図 1-5 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。

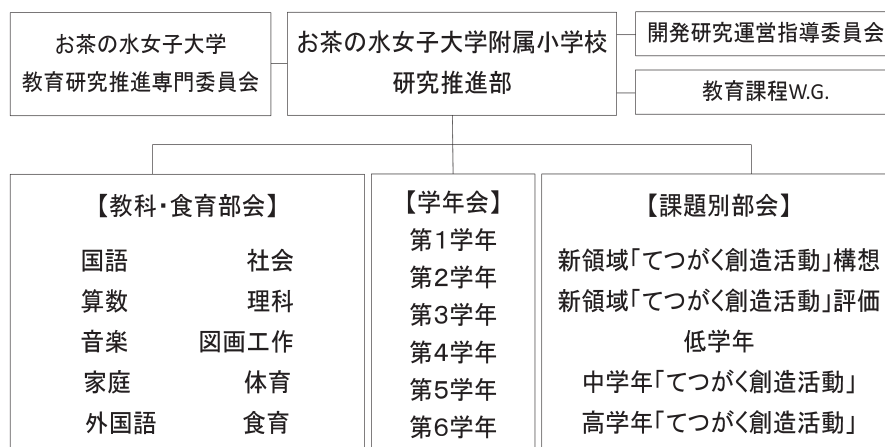


図 1-5 今年度の研究課題と研究組織の関連

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。

次の項では、今年度の重点課題とそれに関わる実践研究を通して見えてきたことを述べていくが、その詳細については各課題別部会のページや各教科・食育部会のページをご参照いただきたい。

（２）今年度の重点課題

これまでの実践を通して、３－(2)で挙げたような新領域「てつがく創造活動」の特色が明らかになってきた。そこで今年度は、「学びをあむ教育課程」の特色と成果を共有するために、次にはっきりさせるべき四つの課題について、授業研究会ならびに運営指導委員会などを通して考えていくこととした。

課題①：「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、研究初年度から継続して問題化されており、どの部会にも関わる課題となってきた。運営指導委員である鹿毛雅治先生のご指摘のように、「場の教育力」を創出する教師は、時に材と子ども、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たち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もある。

今年度の研究を通して、「てつがく創造活動」に関わる教師は「場の教育力」を発揮させるために、「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ことが見えてきた。しかし、子どもの主体性に伴走する教師の関わり方の実際は、まだ意見の分かれるところである。従来の学校がもっている教師と子どもの権威的な関係を本当に変えることができるのかが問われている。

課題②：子どもたちの学びの具体をどのようにみとり、共有するのか

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、単一の場面だけでは子どもの変容が伝わらないこと、てつがく対話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見ていかないと、他者と共有する形で語ることが難しい。そこで、次の三つの点から、子どもたちの学びの具体を集積していくこととした。

< A：教師が日常的に記録を貯めていく >

上記のように、それぞれに展開される活動を複数の場面に渡ってみとり、それを次の活動につなげていく教師の「みとり」と「ビジョン」を実現するため、ICTを活かした記録の蓄積や、複数の目で子どもの活動を捉えるための環境づくりについても試行してきた。

矢野久美子（2000）は、ハンナ・アーレントの「世界はわれわれにみな違って現れるからこそ、その世界をわれわれは共有している」という複数性を背景に世界を捉え、それぞれが起こった出来事を受け止め、想起し、熟考するために「物語る」ことの重要性を挙げている。^{*9}

出来事を「物語る」ことは、自分の経験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忍耐力を要する営みである。それによって出来事が自分のものとしてとり返され、意味のあるものになっていく。そしてこのように出来事の意味を熟考することは、「てつがく創造活動」に関わる教師のあり様にも、子どもたち自身が活動の方向性をめぐって議論したり、内省したりするときにも関わるものである。

<B：出来事の意味を言語化し、他者と共有する>

複数の時点での子どもの姿をつないで見ていくため、その子の現れを感じた場面を記述する簡単な書式（実践記録シート）をつくり、それを蓄積できるように試みている。このようなみとりの言語化と場面の共有は、教師が子どもたちとの間の出来事を物語り、「場の教育力」を意識化することにつながっていく。その一例を挙げてみよう。

本校の低学年教育課程は、生活から立ち上がる学びを大切に、教室に持ち込まれた発見やことば、そこから広がる出来事を通して学びに向かう力を育てるため、「えらぶ学習」「サークル対話」「興味に挑戦する『みがく』の活動」（2-（1））といった独自の教育方法を取り入れた実践を行っている。これは、新領域「てつがく創造活動」につながる学びの環境といえる。

2年生を担当するミヤカワ教諭は、「教室で偶発的に生まれる活動をどうみとるか」を自身の課題として挙げ、子どものふり返りや自身の記録から、休み時間や「えらぶ学習」ともつながって子どもたちの活動が変化していく様子に着目した。手編みに取り組んでいた友だちの姿に関心を寄せたフミエが、「何やつの？」と声をかけた場面がきっかけとなって、ぬいぐるみを作ろうPJが動き出した。子どもたちの毛糸への関心は、マフラーを作ろうと考えたキョウコの参加によって、実現の難しいぬいぐるみから実現可能なマフラーや耳当て作りにつながっている。そしてその間に、毛糸PJに関わる子どもたちは入れ替わっていく。

また、このようなロングスパンのみとりの中で、それぞれの活動を共有する1日を設けたことの意味を、別クラスの活動に興味をもったり、家でも挑戦してみたりといった興味の幅を広げる姿とのつながりで報告している。共有の1日に充実感をもったイツキは、2学期が始まると早々に「2学期フェスティバルをしよう」とクラスで提案した。その想いを聴いたミヤカワ教諭は、「実行委員」をつくってフェスティバルの準備を進めている。

「〇〇力がついた」「～ができるようになった」という成果ではなく、「その子にとっての意味」「共同体にとっての意味」をみとり、それを次の学びにつなげようとする教師のビジョンについて考えさせられる事例である。このようなみとりを言語化し共有することで、教師も自身のビジョンを更新していくのである。

<C：子ども自身が活動の記録がつながっていく>

ふり返ることや“てつがくする”ことを通して、自分の学びを見つめ次の活動へとつながる、子どもによる学習としての評価活動（Assessment as learning）のあり方について検討することも、本研究の課題である。

この課題は、換言すれば「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」と言えよう。子どもたち自身が経験をふり返って言語化し、そこで生まれた互いの物語りをあみ合わせていくことは、「世界」に対する向かい方を共有していくことであり、経験を通して“てつがくする”ことの一つの現れだとも言える。そのためには、子どもが行った自己評価活動を教師がどのように捉え、どのようにそれと伴走したのかを、実践を通じて明らかにしていくことが求められる。

なお、実際の学習活動としての評価活動として、①活動後の振り返り記述②心に残った場面を題材に綴った詩やエッセイ③学期末の評価観点を子どもたち自身が対話をもとに作成するなど、多様な場面・形式の実践が報告されている。複数の場面に跨る評価実践を、一連の「学びとしての評価」としてどのように提示することができるのかも課題である。

課題③：経験の質を高めることは、どのような形で整理できるのか

3年生以上のどの学年でも、実行する→他者にひらく→ふり返る→発見し次に向かう」が繰り返されていく同じフレームを用いている。しかし、低学年・中学年・高学年での子どもたちの探究には、質的

な違いがある。

サイクルの重なりとともに変化していくのが、興味の対象を媒介としたひと・もの・こととの関わりである。子どもたちのプロジェクトはそれぞれの目的意識の違いから表1-4のように整理できる。さらにここで着目したいのは、表1-4に示した【実技・体験】【製作・達成】【創作・実験】といった対象との向き合い方は、活動の類型というよりもむしろ、それぞれの興味に向かう子どもたちの探究の深まり（探究のフェーズ）と呼ぶことができる点である。

表1-4 探究の深まりとともに変化する教材との向き合い方

【調査・まとめ】世界を知らせる、電車研究、医療研究のように、自分の関心事についての情報を集め、それを本やスライドにまとめることを目的とする。 【実技・体験】栽培やDIY、キャップスポーツやダンスのように実際に経験しながら、そこで必要な知識技能を獲得していくことに関心を向ける。 【製作・達成】ピタゴラスイッチ、ガチャガチャ、プログラミング、のように、目的としているものを作り上げる中で具体的に達成していく課題が明確化されていく。 【創作・実験】オリジナル物語を書く、デザインで伝える、ロケットと車を合体のように、既存のものをベースにしながら、自分たちのイメージしたものを形にしようとする。 【企画・提案】自分たちの関心や創作物を生かして他者に働きかけ、他者を巻き込んでそれを一緒に楽しむことを目的とする。	
---	---

当初の活動イメージは【製作・達成】型だったとしても、実際の活動では＜調査・まとめ⇄製作・達成⇄実技・体験⇄創作・実験＞と、探究のフェーズに応じて材への関わり方が相互作用的に変化していく。自己評価書に挙げた5年生の事例では、このような質的变化が見られたが、中学年ではダンスや一輪車のある程度経験し、上達を感じたところを活動の区切りとしたり【実技・体験】、タブレットや本で調べ、自分なりの作品ができたところを活動の区切りとしたり【調査・まとめ】して別のPJに移っていくケースも多い。例えば5年の科学実験PJでは、ロケットが上手く飛ばせるようになったところで1名は別のPJに移籍しているし、同時期に別PJでの活動を終えた2名が参加している。

様々なPJの活動に伴走する教師の役割の一つは、子どもたちの興味から出発したそれぞれの活動が現在どのような探究の過程にあるのかをみとり、探究のフェーズが継続・発展していくような環境作りを支援していくことと言えるだろう。

課題④：メタ認知スキル・社会情意的スキルの育ちをどのように整理するか

「学びをあむ教育課程」は、“てつがくする”ことと“活動する”ことを通して、メタ認知スキルと社会情意的スキルを育成することで、生涯に渡って問い直し学び続ける「知的性向」を涵養していく。

また、本研究が教育課程の研究であることから、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射程に入れていくことが求められる。例えば算数部会では、算数だから強調したい点として「吟味しよりよくする」「よさや価値をみつめる」を挙げている。図1-6は各教科が育てたいメタ認知スキル・社会情意的スキルとして現時点で挙げたものを整理したものである。「問いをもつ」「やってみる」「よいもの選ぶ」など、複数の教科で共通する文言は赤字で中央に配置した。さらに、複数の教科が挙げた文言は「てつがく創造活動で育てるメタ認知スキル・社会情意的スキル」とも重なりが見られる。つまり、各教科と「てつがく創造活動」が重なりあいながら、教育課程全体でメタ認知スキ

ル・社会情意的スキルを涵養していることがわかる。

5 今後に向けて

学習指導要領の内容過積載への対応が現場の課題になっていることとともに、Learning Compass 2030 に描かれたようなこの先の学校の形を考えていくことが、学校教育研究全体の課題となっている。

「学びをあむ教育課程」

は、子どもたちの異質性・複

数性を基盤に、個別具体的な「世界への近づき方（探究の過程）」を大切にすること、教科以外の時間の使い方を再考することでその課題に応えようとするものである。コロナ禍の影響もありながら、4年間の実践研究を通して、定型を示すことの難しい“活動する”ことと“てつがくする”ことをどのようなフレームで整理し、具体的な姿を通してメタ認知スキル・社会情意的スキルの育ちを提案することができるのか、その足掛かりが見えてきた。

実践事例を通してその内実をどのように共有し、実践に内包する意味を更新することができるのか、教師が自身のビジョンとみとりをもとに、子どもの姿を通して“てつがくする”ことが、「学びをあむ教育課程」を支える要なのである。

【参考文献】

*1 The OECD Learning Framework 2030: Work-in-progress

The fuTure of educaTion and skills Education 2030 (OECD): 抄 | 『質的研究入門』
(ethnographymetahistory.blogspot.com)

*2 お茶の水女子大学附属小学校 (2021) 第 84 回教育実際指導研究会発表要項

*3 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

*4 中原淳・保田江美(2021)『中小企業の人材開発』東京大学出版会を改変

*5 お茶の水女子大学附属小学校 (2019)『新教科「てつがく」の挑戦 考え議論する道徳への提言』

*6 スージー・ボス ジョン・ラマー 池田匡史 吉田新一郎訳(2021)『プロジェクト学習とは一地域や世界につながる教室―』新評社

*7 小塩真司編著 (2021)『非認知能力: 概念－測定と教育の可能性－』北大路書房

*8 白井俊 (2019) 【資料 3】 OECD における Agency に関する議論について.pdf (mext.go.jp)

*9 矢野久美子 (2000) 「もうひとつの物語論、あるいはハンナ・アーレントの「身ぶり」について」フェリス女学院大学国際交流学部紀要 2 号

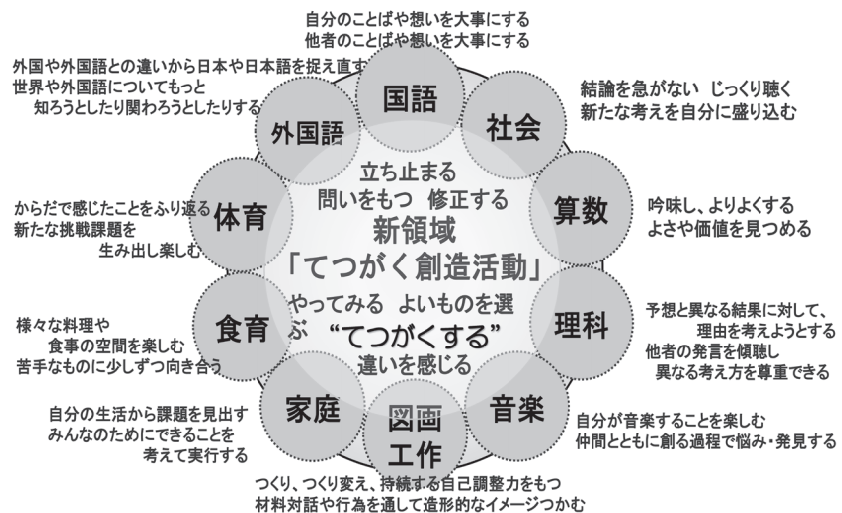


図1-6 各教科におけるメタ認知スキル・社会情意的スキル