

学びをあむ（6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 はじめに

本校では、これまで長年にわたって、目の前の子どもたちと向き合い、そのときどきの今日的課題に照らしながら研究を進めてきた。2008年度からは、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シティズンシップ教育に取り組み、他者とのかかわりの中で違いを受け止め、尊重する市民への成長を願って教育活動を行ってきた。

2014年度からは、個人の学びに重点を置き、その質を問い直そうと考え、研究主題に掲げたのが「学びをひらく」である。その翌年の2015年度から研究開発として新教科「てつがく」を立ち上げた。

表1 近年の研究テーマと市民性とのかかわり

年度	研究主題	市民性とのかかわり
2008-2010	小学校における「公共性」を育む「シティズンシップ教育」	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（公共性リテラシー）
2011-2013	交響して学ぶ子を育てる－異質性が行き交うシティズンシップ教育－	他者の声に耳を傾け異なる考えの根拠を探り自分とすりあわせ、比較し吟味する等（交響して学ぶ姿）
2014-2018	学びをひらく－ともに“てつがくする”子どもと教師－	これまで気づけなかった視点から新たに参加する他者の声を聴く身体をもち、思考し続ける
2019-	学びをあむ－新領域「てつがく創造活動」を中核とする教育課程の開発－	社会の変化と主体的に向き合う 他者と協働しながら主体的に思考し行動する

現代は Volatility（変動性）、Uncertainty（不確実性）、Complexity（複雑性）、Ambiguity（曖昧性）な VUCA 時代と言われる。このような変化の時代において必要なことの一つは、既存の状況にとらわれずに、一人ひとりの思いも大切にしながら、異質な他者とのかかわりの中で、自身の学びや生活をつくっていくことである。すなわち、より「個の尊重」と「協働」の往還が求められるだろう。

2019年度から研究主題としたのが「学びをあむ」である。“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。そのようなあまれたものは、しなやかさとともにつよさもあわせ持つ。

この“あむ”という行為のように“学びをあむ”ことを、「自分の思いを大切に、様々なひと・もの・こととかかわりながら新たなものを創り出し、自己を更新していくこと」と定義した。学びをあむ教育課程では、そのような学びのプロセスにおいて「何を学んだのか」「何を実現したいのか」「どのように学びを進めたらよいか」などと改めて問い、必要に応じて学びをあみ直しながら確かなものへとしていきたいと考えている。

2 学びをあむ教育課程の構想

（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(図2)で重要となるのは、子どもたちが他者とのかかわりを通して自身の見つけ、経験から学ぶことである。すなわち、本校がこれまでの教育実践で大事にしてきた子どもの興味関心を大切にしたい三つの活動が基盤となる。一つめは、自明と思われる概念やことがらについて互いの考えを聴き合い、自ら問い直し考え続ける新教科「てつがく」である。二つめは、1975年から教育課程に位置づけた、子どもが興味・関心のあることを追究する活動や仲間と協働しながら進める体験的・自治的な学習活動を行う「創造活動の時間」（特別活動、総合的な学習の時間の運用、道徳を弾力的にする領域）である。三つめは、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、計画表にもとづく学習など、生活・特別活動・道徳の時間を総合的・横断的に運用した活動領域「みがく」が中心とな

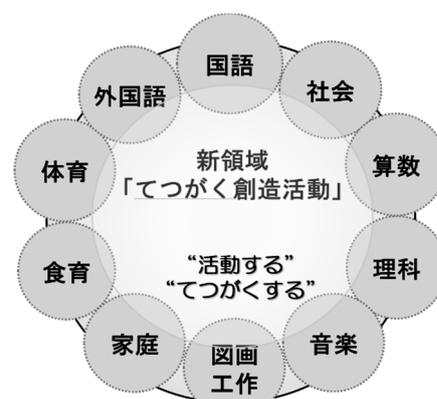


図2 学びをあむ教育課程のイメージ

っている。

これらの三つは、子どもの興味・関心を大切にしながら活動を展開し、お互いにかかわり合いながら経験を積み重ねていくという共通点を持つ。また、子ども自身の選択やそれをささえる評価のあり方、その活動にかかわる教師のあ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」を立ち上げることにした。

(2) てつがく創造活動とは

「てつがく創造活動」は、子どもたちの興味・関心を出発点に、個々または協働的に体験等を通して探究を進めて行く「プロジェクト型活動」と、自明と思われる概念やことごとについて問いをたて探究を行う「てつがく」から成り立つ。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。そして目標を以下のように設定した。

【てつがく創造活動の目標】

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・こととか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) 教育課程上の変更点

「てつがく創造活動」を中核とした“学びをあむ”教育課程を実現するため、以下のように改編した。

- 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、6校時・5-6校時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。

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生じた問いをもとに、“てつがくする”時間を設けている。必要に応じてプロジェクト型活動にかかわる話題について“てつがくする”ことも行っている。

3 てつがく創造活動の特色

「てつがく創造活動」では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保障している。これは、教師が大テーマや教材選択の権限を持っている現行の総合的な学習の時間との差異でもある。以下、これまでの実践研究から得た特色について述べていく。詳しくはこれまでの過去の要項をご参照していただきたい。

(1) 実践から始まる学びのサイクル

「てつがく創造活動」におけるプロジェクト型活動は、「実践する」・「他者にひらく」・「ふり返る」・「見通す」を経験のサイクルとしている(図3)。目的・計画・実行・評価の4段階で語られることが多い一般的なプロジェクト学習とは一線を画している。それぞれの段階について説明していく。

まずは「実践する」である。計画・実行よりも先に実践から始まるのは、子どもたちの思いを形や行動にすることを通して問いを更新し、活動そのものやゴールイメージを修正していくことに主眼があるからである。次に「他者にひらく」である。活動に没頭し探究することだけでなく、自分たちの活動を他者にひらき批評し合う場を設定している。発表者にとっては、自分たちが興味をもって取り組んだ活動を見つめ直すこととなる。聴き手にとっては、新たな興味が喚起されたり、知識や経験が広がったりすることにもつながる。双方にとって、新たな興味や世界の広がりが起こるという利他的な学びになると考えている。そして「ふり返る」である。活動をふり返り、自身を見つめ自らの行為の把握と分析を行うことは、自己評価やてつがく対話にもつながっていく。最後は「見通す」である。実践・批評・ふり返り全ての活動を受け、次の活動へ向かっていく。そこには、今までの活動を受けて自身の中に経験が素地となり自分たちの実践や共同体を作り変えている可能性となる。それらを踏まえて見通しを立て、



図3 てつがく創造活動のサイクル

次の行動につながっていく。たとえ無自覚的であったとしても次への見通しとなっているのである。

(2) 個々の興味が複合されていくリゾーム型の学び

「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きまってくることに特徴がある。それぞれの興味が試行錯誤することは、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。聴き合い触れることで、活動の中で個々の様々な知識や経験が複合される。さらに、学級などの公共の場でそれを共有することで、多様な学び合いがおき、それぞれの学びに影響が与えられるといった利他的な学びの可能性となる。多様な興味が複合する場に新しい学びの文化が形成されていく「リゾーム型の学び」が子どもたちの関係性の中で生まれ、それが子どもたちの学びにつながっていく。

(3) “活動すること”と“てつがくすること”の往還

低学年で培われた自分を出せる安心安全な空間を引き継ぎながら、実際に取り組んだ活動をきっかけにてつがく対話を行う。自身の興味にもとづき異なる他者とともに活動したことをもとに対話を行うことは、抽象的な言葉のやりとりで終始することなく、必要に応じて具体的体験と結び付けて探究を進めていくことになる。この“てつがくすること”が、活動の意味を問うたり、価値を見出したり、自分（たち）の成長を見つめたりと子どもたちの中で自覚化されていく。そして、自ら新たな活動を構想し実行する“活動すること”につながっていく。

(4) 子ども(たち)自身が自分(たち)の学びの評価者となる自己評価

「てつがく創造活動」の評価の手法の一つとして、子ども(たち)自身が自分(たち)の学びの評価者となる「学習としての評価活動」のあり方に着目してきた。すなわち、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、それをもとに次の活動をつくることを行ってきた。

子どもたちの学びとしての評価活動を支える具体として、以下が見えてきた。例えば、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、プロジェクト型活動の中で子どもが自分の学びをふり返るための問いを吟味する、自分のふり返りを可視化できる方策を検討する等である。

(5) 自身の興味の探究と育まれる市民性について

「てつがく創造活動」は、子どもたちの興味・関心にもとづき活動を行っていく。先述のように自分の思いを大切に活動した活動を他者に向けてひらくことは、市民性とのかかわりが深い。他者とのかかわりの中で互いに影響を受けあい、学級や学年などの共同体において利他的に誰かにとっての意味になっていく可能性があるからである。多様化した社会では「良い」とされるものが様々あり、結果的に誰かにとって役に立つことも新しい社会貢献の形として意味を見出すことができるのではないだろうか。

また、子どもたちの興味に対してじっくりと探究する時間を保障し、とことん取り組む経験を積み重ねていくと、学年が上がるにつれて経験や知見が活かされた探究になっていく。その個々が小集団を形成することで、それぞれの興味や実現したいことのズレが起きる。そこで折り合いをつけて活動していくことは、市民性と大きくかかわる。すなわち、探究と市民性は両輪の関係にあるといえる。

4 昨年度の成果と本年度の重点

昨年度の成果として、プロジェクト型活動での学びの高まりには「プロセスにおける経験の質」という側面と「対象世界についての探究の質」という側面があるということがわかってきた。それぞれが活動を創っていく際には、自身のやりたいことに向けてどのような手順をふめばいいのか、他者はどのようなことに対して興味を持つかを考える。すなわち「実践する」・「他者にひらく」・「ふり返る」・「見通す」という過程を通して、経験の質が高まっていく。一方で、子どもたちのアンケート結果を分析すると、実践上の課題としてその場で生起する出来事に対応する意識が強くなり、“もの自体”、“こと自体”への問いが持続されにくいという課題も明らかになっている。すなわち、「対象世界についての探究の質」が深まる活動となるにはどうすればよいかを考えていく必要がある。

また、プロジェクト型活動では活動に没頭するため、自身を客観視していくことが難しい。例えば昨年度の5年生の活動「工作プロジェクト(以下、PJ)」では、夏祭りの際に体験してくれた他者から、「工作PJなのにつくっている感じがしない」と指摘を受けた。これはてつがく創造活動評価部会がまとめた問いの一つである「活動の途中で立ち止まり考える問い」と考えられ、いつの間にか「工作すること」よりも「楽しませること」に注力していた「工作PJ」に問い直しを迫る他者の声であった。その

後、次の活動へ移ろうとした子どもたちに教師が待ったをかけた。活動後には「楽しんでもらうのはその時の実感で終わってしまう。見て楽しんで、そして環境について実感して、環境問題の解決に協力してもらったほうが見る人にも私たちにも良いと思った」と自身の活動をふり返っている。それぞれの活動が様々な場所で行われているプロジェクト型の活動であるがゆえ、子どもたち一人ひとりが、自分(たち)の活動をいかにふり返り、次につなげていくか、「てつがく創造活動」創設時から毎年話題となっている。

「てつがく創造活動」を中核とした教育課程としての教科・食育の研究をより前に進めようという点も加え、本年度の重点を以下のように設定した。

- ① 子どもの興味・関心にもとづくプロジェクト型活動やてつがくにおいて、探究の質を意識し活動に伴走する教師の役割を明確にしていく
- ② 自分(たち)の取り組みや活動の意味を見つめ、問い直し、自らの手であんでいけるような学びをつくるプロジェクト型活動とてつがくと関連をはかる
- ③ 学びをあむ教育課程を実現するための教科・食育のあり方の充実について考える

5 研究体制

今年度の重点課題に対して、アプローチしていく研究組織は図4のようになる。

(1) 全体組織

子どもたちの興味・関心にもとづくプロジェクト型活動は子どもたち一人ひとりの普段の様子や背景がかかわってくる。学年の担任団が学年の子どもたち全員を見守る学年協力担任制により、複数の教師がその子に寄り添い子どもたちの活動に伴走していきたい。重点③については、

各教科の専門性を生かした教科担任制を中心に、各教科等部会でアプローチをしていく。

(2) 課題別部会の設定

年度当初、課題意識や今年度意識して取り組みたいこと等を示す「学びのビジョン」を作成した。それぞれの「学びのビジョン」を持ち寄りグループに分かれ、自らの課題意識を語り他者の思いも聴き合い共有した。その場では、子どもたちと学びをつくっていく際の悩みや、何をどのように指導していけばよいかという教科の専門性や、教えることと子どもたちとの思いに大きな乖離が生まれないようにするためにはどうすればよいか等が話題となった。

その後、共通する課題意識をもったメンバー同士で集まり、再度、各自の問題意識や思いを共有し、下記のように、部会で取り組んでいく内容や部会名を決めていった。

『ともに学ぶ～個と協働の往還～』部会は、子どもが他者から学び、ともに高めあうにはどうすればよいのか等の問題意識から立ち上がった。他者とのかかわりや個と協働の往還、教師の役割について、実践をもとに考えてきた。『子どもの主体性をどう捉えるか』部会では、教師にとって様々であろう「主体的な学び」や「主体性」とは何かといった問題意識から立ち上がった。それぞれの捉えを共有し実際の子どもたちをじっくりみることでどのような姿が「主体性」が発揮された姿なのかを探ってきた。『シティズンシップ教育にかかわる教師』部会は、子どもと同じ一市民として本校の教師として、どのように子どもと教育活動に向かえばよいかという問題意識から立ち上がった。自らのあり方を問い続ける教師の姿について集団リフレクションを行い自身を見つめてきた。『学習としての評価を考える』部会では、子どもに行為主体を委ねていく際の評価活動として「学習としての評価」に着目し、そのあり方はどうあるべきかという問題意識から立ち上がった。教室という空間の中で、「学習としての評価」が自覚的になるような教師の働きかけについて考えてきた。『お茶小の目指すこれから』部会では、てつがく創造活動が一区切りをつける今年度、先を見据え新たに何を目指していくかという問題

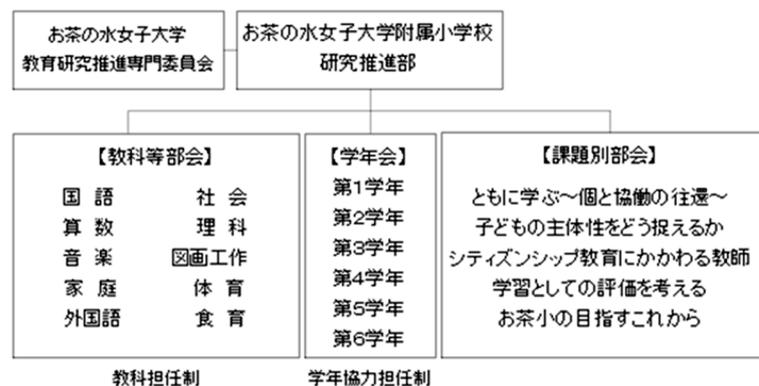


図4 今年度の研究全体組織

意識から立ち上がった。子どもたちの学びや活動が教師の意図されたものにならないような学びのあり方や、教科のあり方、教科と「てつがく創造活動」との接続について考えてきた。

子どもたちが行うプロジェクト型活動の進め方に近いプロセスともいえる今年度の課題別部会のそれぞれの取り組みについては、各部会の研究のページを参照していただきたい。

6 本年度の研究

表5 本年度のみがく・てつがく創造活動の校内授業研と提案部会

重点課題①②について、表5の校内授業研から考察を深めていく。

(1) 探究の質を意識した活動とそれに伴走する教師

①2年「みがく」(10/15)

みがくの活動は、子どもの関心や発想をもとに、子ども自身が内容を設定する（例えば、生き物・乗り物・工作・ダンス等）。数名がチームとなり活動を行っている。低学年の子どもたちの探究に教師はどう関わるのかという教師の思いをもとにした、「子どもの主体性をどう捉えるか部会」の提案授業であった。

指導案には、子どもの姿と教師のかかわりが詳細に示され、子どもに寄り添いながら学びをともにつくってほしいとする教師の姿が表れていた。一方で「やってみたい」という思いを引き出せるかや「粘り強く取り組ませたい」という文言からは、主体性の表れを熱量のある動的な姿としてイメージし、そのために何らかの手立てをとってほしいとする教師の意思が窺えた。

授業後の協議会では、主体性の捉えや教師の関わりが話題となった。例えば、芸術チームの活動において、A児が「次は何をする？何したらいい？」と、常にB児に尋ねる姿があった(資料5)。A児の主体性をどう捉えるかということである。自分の考えを言うことなく、言われたことを進めるA児に何らかの支援が考えられる。一方で、B児の発想の良さを認め学びやってみてほしいというA児の主体性の表れともとれるのではないかという意見もあった。居心地の良い関係性の中で自分を出しながら、他者を受け入れることで、それが自身の興味となって新たな探究となる可能性を秘めている。

また、楽器チームの活動において、C児が練習に参加せず、他のチームを見に行く姿があった。C児に対して教師が積極的に介入し、上達の手応えを感じさせること支援もあり得る。一方で、C児の姿は自分が好きなことを探し、試行錯誤している姿とも考えられる。粘り強く練習に向き合おうとしない姿は主体性の欠如と捉えられがちであるが、自分の心に素直に行動する子どもの主体性なのではないかと、授業者が自身の捉えを問い直す場面でもあった。

いろいろなことをやってみるうちに、自分がやりたいことに出会い、探究が始まる。自分の気持ちの赴くままに探究することが、中学年以降のてつがく創造活動における探究の質の深まりに関わってくるのではないか。その深まりの一端は、教師同士の対話によって見えてくる。

②5年「てつがく創造活動」(10/15)

4年生時に子どもたちは「私の『好き』を探究しよう」というテーマで自身の好きなことと向き合ってきた。5年生では「自身をとりまく他者や世界に目を向け、かかわりを持つことができる」ように、授業者や学年で考えてきた。それは、教師を含めた他者の意見をすべて受け入れるということではない。個々の考えを大切にしながら、互いに認め合い、高めあっていくことである。その手立てとして、各グループの活動について聴き合うことと、子どもたちが専門家とつながることを考えた。

	学年	課題別部会
10/15	2年 みがく	子どもの主体性をどう捉えるか
	5年 てつがく創造活動	ともに学ぶ～個と協働の往還～
10/29	5年 てつがく創造活動	学習としての評価を考える
	5年 てつがく創造活動	



資料5 アイデアを求めるA児

木目込み人形 PJ は、2 年生時に周りの子どもたちの取り組みに興味を持ち、自分なりに考えて試行錯誤をしながら制作を進めてきた。そして、教師の助言や自身の活動をよりよくしたいという気持ちもあり、制作途中の人形を持ち込み専門家のもとへ訪れた。実際にその技術に触れることで、自分たちの世界では決して得られることのない技や方法・アイデアを学んでいた（資料 7）。子どもたちだけでは到達しえない、世界の広がりをもたらされ、活動の質が深まっていった。



資料 7 手ほどきを受ける木目込人形グループ

校内研究授業では、子どもたちが司会となり、各グループの取り組みを聴きあった。そこでは「発表にむけてポスターづくりやそれを考える」、「体験で教わったことをいかして木目込み人形をつくっていく」等、各グループでの予定や目標が話された。司会が「他のグループに質問やアドバイスはありますか」と進行する中で、子どもたちの反応が大きかったのが「見学させてくれる工場に電話をする」と話された時であった。「そこでしかできないことを調べる」、「熱意を本気で伝える」といった先方に関する情報を集め相手を意識して自身の思いを伝えるという、経験から学んだことが助言として出された。その後も、レジン（樹脂のようなものを自在にアクセサリにつくりかえる）PJ は見学について電話したところ「うちでしかできない魅力を説明してほしい」と返答があったというエピソードを加えながら、本時の計画について話した。経験したことを聴き合うことで、自分たちが取り組んでいることについてより調べることになる。「プロセスにおける経験の質」から学んだことを伝えることが、「対象世界についての探究の質」が深まる契機となった。

協議会では「どのように交渉すればよいかという困り感がもととなって、他のグループに相談するというプロセスが重要なのではないかと他者とのかかわりについて話題となった。子どもの興味・関心をもとに活動するプロジェクト活動において大切なプロセスではある。一方で、他者との取り組みを聴き合うことで自身の興味が掘り起こされ、次の活動につながったともとれる。

また、専門家から教わり技術を習得することだけが、主たる目的であってはならない。作り方以外にも、受け継ぎ改良され今までに至るまでのプロセスやその考え方、ものづくりに対しての思いなどに触れている。それを教師が自覚し専門家から教わったことを掘り起こすことで、子どもたちの世界がより広がっていくのではないだろうか。

（2）取り組みや活動の意味を見つめ、自らの手であんでいけるような学びをつくる（5 年「てつがく創造活動」(10/29)）

自分（自分たち）の学びを見つめ、ふり返り、それを共有しながら他者と対話することは、取り組みに対する捉え方を知り、気づいていなかった活動の意味や価値に気づくことになる。この営みは“てつがくする”ことの一つの姿と言える。

5 年生では、今年度の活動を始めるにあたり、4 年生で取り組んできたこと、そこで成長したことや難しかったことをふり返りながら、5 年生で活かしたいことなどを考える機会を設けた。各クラスの「てつがく」でも「4 年生からのジャンプとはどういうこと?」「好きを深めるとは?」等と聴きあってきた。各クラスから 2 名ずつ集まった「のどか委員」が各クラスでの話題を持ち寄り、5 年生の「てつがく創造活動」をどうしていきたいかについて休み時間に教師もともに語り合い、それをもとに子どもたちが司会進行をして学年全体でも話し合ってきた。

そして、10 月の校内授業研である。クラス A では、自身の好きだけではなく他者との双方向でのやりとりを大切にすることで、自身が取り組む PJ に対する見方や、自らの行動変容へのつながりを期待し、伝え合う場を設けてきた。クラス B でも、それぞれの実践の意味に光を当てるために互いの活動を聴きあっている（資料 8）。一人ひとりが実践者となるてつがく創造活動では、様々な場所で子どもたちの活動が行われるがゆえ、それぞれの学びがあらゆるところで起きている。そこに着目することは、学習としての評価部会が大切にしている、教師と子どもが学びをふり返り、次の学びを共同構成していくような「学習としての評価」とかかわりが深い。

クラス A では、授業が始まると野球 PJ の発表に対する自己評価が語られた。メンバーから満足度が 10 点満点でどれくらいだったかについて「自分目線」と「来た人目線」で聴き合った。E 児は、自分たちの目的は何かを考え、立てた計画にそって活動が進められること、野球をする際にもその時々雰囲気で行われるのではなく公式のルール通りにすることにこだわっていた。周りのメンバーから勝手に行動を決めていると衝突することもあった。その E 児が「(来た人にいきわたらなかったことについて)カードとかは時間がなかったからしょうがなかったかもしれないけど、バッティングとかはたくさん人が来てくれた。みんなに野球をしてもらいたい、楽しんでもらいたいという目標の面ではよかったと思う」と自分たちの目標と照らし合わせて締めくくった。

では、一人ひとり、自身の学びをどう見つけ、ふり返っているのだろうか。協議会では、ある子の学びのふり返りが話題となった。F 児は授業後のふり返りに「前半は話し合いをして、後半は G 児とキャッチボールをした。平和だった」と書いた。ドッチボールをしている様子(資料 9)を参観していた教師が「座って投げたり、強さを調節したりしてその子たちなりに目的意識をもって取り組んでいると感じた」と語った。ふり返りだけの文字だけを見るとその子たちなりのストーリーが見えない表れとなってしまうが、そこには子どもたちがどのように試行錯誤し取り組んでいるかという学び方が存在している。協議会で教師が語り合うことで、子どもたち同士が関係を構築し、自分たちの活動の意味を価値づけ、次の学びにつなげていく場面に光が当てられた。これは、F 児のふり返りからは類推が難しかったことでもある。また、先の発言を受けて当該学年担任の一人が「ドッジボール PJ のメンバーは、始めるまでに対立することが多いこともこのふり返りと関係しているのではないかと付け加えた。自身の中で“てつがくする”ことを通して F 児が表現した「平和」だったのだろう。「平和」について子どもたち同士の思いをつなげていくことで、“活動する”ことと“てつがくする”ことの往還につながっていった可能性も考えられる。さらに、発表する意味は何か、満足するとはどういうことかといったことも「てつがく」で話題にし問い直すことは、「プロジェクト型活動」を豊かにする可能性も秘めている。



資料 8 それぞれの実践を互いに聴き合う



資料 9 自分たちなりに黙々とボールを投げ合う F 児たち

表 10 今年度の教科等の校内研究授業

	5年 社会(6/25)	5年 理科(6/25)	3年 算数(9/24)
	今後の米の生産量・消費量について考えよう	炎	わり算や分数を考えよう
授業者が考える学びのあむのかかわり	子どもたち(ひと)と、社会を表象するデータや資料(もの)である「米の生産量と消費量の推移」「米粉製品の値段」「食生活の推移」を提示した。両方が減ってきているという現代社会の事象(こと)課題について消費量を増やす難しさについて考えることができるよう意識して授業を構想した。	子どもたちはロウソクの炎を観察し、炎の芯に近い部分は暗く、その周りに明るい部分があることを発見(ひとーことのかかわり)し、どうして部分によって炎の色が異なるのか疑問を持った。そこで、ファラデー著『ロウソクの科学』を読み、自然現象を科学的に観るために必要な言葉や仮説(ひとーもののかかわり)を獲得し、そこから実験方法を吟味して、結果を予想しながら自然を観察する(ひとーことのかかわり)という探究法を行った。	本時では図で「80cm の 1/4 の 20cm」と「□cm の 1/3 の 20cm」を扱う。子どもによって、80cm や □cm をもとにしたり、20cm から考えたりする子がいる。式に表すときも「 $80 \div 4 = 20$ 」「 $20 \times 4 = 80$ 」「80cm の 1/4 は 20cm」といった表現が考えられる。その根拠や背景に触れながらそれぞれの考えを絡め合わせることは「学びをあむ」姿の一つだと考えた。

(3) 学びをあむ教育課程を実現するための教科・食育のあり方の充実にむけて

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・こととかか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」である。この子どもたちの姿に迫るために、各教科部から授業提案が行われた(表 10)。4 教科行われたうちの 3 つは表 10 の通りである。これらの詳細については本日配布している児童教育に譲るとして、その中から、4 年図画工作『透明パーティションマスキングテープで何をしよう』について考察していく。



資料 11 それぞれの見方を味わう子どもたち

図画工作部では「身体性を発揮し、アトリエ的な環境や他者(もの・こと・場・人など)にかかわり、つくりながら、未知未感の対象をわかっていく」というわかり方を、「アートメタ認知(小沼・堀井 2019)」と定義した。それを発揮している子どもたちがともに活動することは、学びをあむ姿につながると授業者は捉えている。そして、自分の表したいことをもとに思いを形にしていく「てつがく創造活動」の学びと造形活動の特色である形や色などに働きかけることから始まる学びの相似性が、子どもたちの中であまれ学びを豊かにすると考えた。

本題材では、図画工作の一般的授業形態である、他者の活動が意識せずとも目に入る「アトリエ的学習環境(刑部・美馬 2001)」を生かし、子どもたちが透明パーティション(場の設定)とマスキングテープ(材料)に働きかけ、その形や色などから思いついた造形活動を行った。

授業では、ファミリー(生活班)に一つのパーティションと、一人ひとりが自由に使えるマスキングテープが用意され、子どもたちの思いをもとに活動が始まった。4人で共同的に作品をつくりあげるところもあれば、各自が自身のスペースに表現していくところもあり、自分たちの興味・関心にもとづいて活動が行われた。

協議会では、他者とのかかわりについて話題となった。パーティションは倒していると板と同じではあるが、立てると向かい合った他者には、自身の表現した反対の姿が見えることになる(資料 11)。各自の見え方が、対話を通した気付きにつながれば、子どもたちのイメージや材が複雑にあみこまれることになるのではないだろうか。子どもたちが自らの手で学びをあんでいく姿の可能性であった。

7 今後に向けて

学びをあむ教育課程において、自分の思いを大切にしながら様々なひと・もの・こととかかわりながら、自己を更新していくことができるように意識してきた。今後は、子どもたちが行為主体となりそれぞれの関係性の中で、学びや生活をつくっていくことができるような教科のあり方や教育課程が次のステージになると考えられる。それは「個の尊重」と「協働」の往還をより一層進めていくことでもある。その学びを支えるのは、自分たちの学びを自分たちで見つめ現状を問い直すことや、安心して互いの声を聴きあい関係性の中で学びをつくっていくとする市民性である。

子どもたちの探究の質が深まりに着目して研究を進めてきた中で、専門家とつながることや互いの取り組みを聴き合うことでその質を深める契機となったことが見えてきた。一方で、教科の専門性をいかにしながら子どもたちの探究を伴走していくかについては、まだまだ研究の余地を残した。課題別部会では、改めて子どもたちの現状を見つめ課題意識を持ち、研究を進めてきた。それは、子どもたちにとってよりよい学びになるための教育課程の問い直しを行っていくことに他ならない。子どもたちの探究が深まるとともに世界が広がるような教育課程のあり方については、今後の課題としたい。

(岩坂・片山元・神谷・河合・久下谷・黒田・比樂・長濱・森)