

お茶小の目指すこれから部会

1. これまでの研究について

(1) てつがく創造活動が立ち上がった経緯

本校はこれまで、民主主義を担う一員として、社会の課題や変化と向き合い、他者と協働しながら新たなものを創り出していくような、主体的な市民の育成を目指してきた。こうした理念のもと、これまでの研究の柱であった生活から立ち上がる学びを大切にした低学年教育、個別と協働のプロジェクトで構成される創造活動¹、自明と思われる価値やことごとについて問い直し、考えることを通して、人間性・道徳性を育成する時間であるてつがくを土台として、新たに構想した領域がてつがく創造活動である。てつがく創造活動は、てつがくとプロジェクト型活動で構成される。これは、低学年教育で実践されてきたサークル対話がてつがくへ、そして「みがく」²がプロジェクト型活動へと少しずつ変化していくことを想定している。てつがく創造活動の学びは、子どもの興味から出発する。そして、子どもたちが試行錯誤しながら主体的に活動していく。そこでは、時には失敗も起こるが、多くの学びを得ることもできる。プロジェクト型活動で起きた実際の葛藤がてつがくの題材になり得るし、てつがくでの新たな概念形成がプロジェクト型活動に生きる時もあり、具体と抽象が往還していく活動と言えるだろう。

研究1年目のてつがく創造活動におけるプロジェクト型活動は、これまでの創造活動で実施してきた個と協働のプロジェクトの両輪で進めてきた。研究2年目からは、従来の個と協働の枠組みに課題を見出し、新たに個と協働の別を設けない形に創り直すことにした。ここからのてつがく創造活動の研究は、本校が大事に創り上げてきた創造活動を一新し、新たな創造活動となる本校独自のプロジェクト型活動のあり方を見直すと同時に、てつがくとの関連について考える4年間であったと言えるだろう。

(2) てつがく創造活動における「リゾーム型の学び」

子どもたち一人ひとりの多様な興味を大切にする学びとはどのようなものか。てつがく創造活動の学びは、何を題材にしてもよい。そこに教師の意図は存在しない。一人ひとりが、興味のあることに取り組んでいるため、教室の中には多様な興味が存在することになる。それぞれが違う興味をもち、活動していることが保障されている空間では、自他を尊重することに繋がり、一人ひとりが安心して活動に没入することができる。そうして探究が進んでいくと、自分の活動を他者にひらきたくなっていく。教室の中で、個人の興味が他者にひらかれる批評空間が生まれると、自分の世界にはない他者の興味に触れることになる。互いの興味を聴き合うことで、他者から承認されたり、批評されたりする経験を通して、新たな気づきが話し手にも聴き手にも生まれていく。こうした関係の中では、互いの興味が行き交い、「興味の複合」³が起こる。そのような場では新たな興味が生まれたり、多様な知識や経験が生み出されたりすることもあるだろう。こうした関係の中で生まれていく学びを「リゾーム型の学び」⁴と定義した。この「リゾーム型の学び」は、他者との関係の中だけでなく、個人の中でも起こりうる。6年間、自分の興味のある材についてじっくり、ゆっくり触れる経験の中で、1年生のときもっていた

¹ 創造活動は、子どもたち自身の手で活動を計画して、取り組む学びである。これまで、協働的な学びを重視した、主として学年全体で取り組むプロジェクト型の活動と、子どもたちが個々にもつ興味を個々に追究していく学びである自主学習が両輪になっていた。この2つの学習は、他者と共に協働するものと個々で進めていくものという違いはあるが、子どもたち自身の興味から課題や取り組みを設定し、追究していく学びである点で共通していた。(本田, 2025)。

² 「みがく」とは、低学年教育の取り組みの一つで、「プロジェクト型の学習で、学級や学年で仲間と協力して取り組むもので、通称「学年の時間」と呼んでいる」(お茶の水女子大学附属小学校, 2016) 活動である。

³ 「興味の複合」とは、フレネ教育の中心的な教育概念である。ドクロリーの「興味の中心」概念の批判的検討を基礎に、運動と実践の蓄積の中で子どもたちの興味の多様な筋道による科学、文化、生活への接近を保障する学習理論として、生まれた概念である(佐藤, 1995)。

⁴ リゾームとは、人々の意識をひとつの極に集中させたり、中心に集めたりするのではなく、横断的に拠点がそこそこに結節していく構造である。そこそこに結節していく拠点は、異質な点同士でも接合し合い、多様体を形成していくのである(お茶の水女子大学附属小学校, 2022)。

興味は、何年か後に再来し、蓄積された経験が有機的に結びつき、新たな発見をもたらすこともある。また、興味のある題材の関連性に気づき、興味が繋がっていくこともある。このように、「興味の複合」には大きく分けて他者との関係の中と、個の中で生まれるものの2通りが考えられる（佐藤，1995）。

(3) 多様な価値観を尊重することで偶然生まれる「利他的な学び」

「リゾーム型の学び」は、子どもたち一人ひとりのしたいことを大切にする。これが自己肯定感につながり、それが他者の大切にしたいこと、他者を尊重することにも繋がっていく。そして、個々に探究していることを他者にひらく際、意図せぬ形で誰かのためになることがある。それは、あくまで意図せぬ形で起こることに意味がある。誰かのためにやろうと考えて行う活動は、他者のためではなく、ともすれば自分の満足に繋がり、他者に喜んでもらうことを心のどこかで期待してしまう。利他の所有権は、あくまで行為を受け取る他者にあり、当該活動が誰かのためになったと意味づけるのは行為者ではないのである。

今後の社会について、互いに多様な価値観を尊重することを志向するならば、誰かにとって役立つことや社会貢献の形も多様化するといえるだろう。批評空間を設定することは、自身の活動をふり返ることやアドバイスをもらうことにとどまらず、「思いがけず」自分のしたことが他者のためになるというような「利他的な学び」を実現することにも機能するといえる。

(4) てつがく創造活動における教師のあり方

子どもが興味を出発点にして主体的に学びを進めていくてつがく創造活動において、教師はどのように子どもたちや場にかかわっていけばよいだろうか。まず、子どもをよく見る姿勢をもち、状況に応じて興味・関心について問い返したり、意識化や自覚化を促す声かけをしたりすることが必要であろう。次に、子どもを無知な存在だと考えず、自ら学びを進めていける学び手として信頼することも重要である。大人のみから見ると何をしているのかわからなかったり、失敗したりしそうな場面でも、子どもが試行錯誤するまで「待つ」ことが大切である。そして子どもの探究をよく見て、切り口をともに模索したり、6年間の活動の中で徐々に見通しをもった活動になるように伴走したりすることが必要である。しかし、ここで気をつけなければならないのは、教師が教えたい活動を、子どもが「あたかも」自分たちで決めたと思わせないように、子どもたちの活動を追い越さない教師のかかわりが重要であるということだ。

2. 授業実践

上記で述べたてつがく創造活動のあり方や特徴について、以下の実践例からその具体を語る。

(1) てつがくの事例 ～子どもの興味・関心から連続していく欲望のてつがく～

① 教師の「させたい」内容ではなく、子どもが考えるてつがくのテーマ

1学期、4年1組のてつがくの時間は、これまでどんなふうにてつがくの時間を過ごしてきたのかを聴き合い、対話とは一体どのような営みであるのかを考えることからスタートした。そこで合意できたのは、聴くことの大切さであった。これまでの経験の中で、聴き手がいることで自分の発した音が初めて声になることを、子どもたちは気づいていたようだった。次に、これから話し合ってみようという問いについて出し合い、その中から、「ひとりであるのとともだちといるのどっちがいい？」が選ばれた。これは、クラス替え直後、新しい人間関係への期待や不安を理由に選ばれたのではないかと推察される。

2学期までの4年1組のてつがくの履歴は【表1】の通りである。教師が話し合わせたい、考えてほしい内容をそこに置くのではなく、てつがくの内容は、あくまで子どもたちの興味・関心によって構成される。「ひとりであるのとともだちといるのどっちがいい？」からスタートし、互いにともだちといるときの気持ちなどを聴き合いながら、新しい関係性を模索するような時間となった。その中で、そもそも「ともだちって何？」という問いが生まれ、そうして話していくうちに友達と一緒にいたい、今は一人でいたい、そんなふうに自分が思うこの「気持ちって

表1 4年1組のてつがくの問い

1学期	2学期
ひとりであるのとともだちといるのどっちがいい？	自分は何かにしたがつているのか？
→	家、学校、それ以外、どれが本当の自分？
→	本当の自分って？
→	④欲望はどこまで行きすぎるとわがままになるの？
→	③欲望とわがままって同じ？
→	②欲望ってない方がいいの？
→	①欲望って何？
→	①やめたいのにどうしてやめられないの？
→	自分ってどこまでコントロールできるの？
→	気持ちって何？
→	ともだちって何？
→	

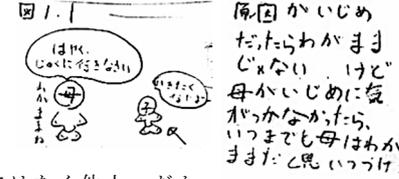
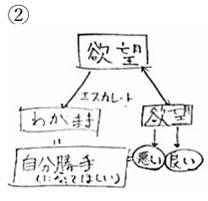
「気持ちって何？」という問いが生まれ、そうして話していくうちに友達と一緒にいたい、今は一人でいたい、そんなふうに自分が思うこの「気持ちって

何？」に繋がり、気持ちは自分をどこまでコントロールできるのか、そんなふうに関連して続いていった。

② 何を話してもよいからこそ生まれた「欲望」のてつがく～揺れ動くC3児が意味づけたこと～

2 学期では、朝のサークル対話で話された夏休みが計画通りに進んでいかないというエピソードをきっかけにして「やめたいのにどうしてやめられないの？」をテーマにして対話がスタートした。途中、C1児が、「それって欲望でしょ？」と発言すると、C2児が「え？欲望って何？」と聞きかえす場面があった。この発言に、「たしかに…」と、多くの共感を得たことがきっかけで、問いが「欲望って何？」に変わることとなった。C1児、C2児の発言をきっかけにして、問いを柔軟に変化させていけるのも、何を話してもよいてつがくの時間のよさである。このC2児の問いから始まった欲望を巡ってつがくは、4回に渡り続いていった。その中で、欲望について考えたC3児のふり返りが興味深い。

表2 C3児の欲望についてのふりかえり 原文ママ

<p>①よくをおさえればかりだとやりたいことができないから、たまにはよくに答えた方がいい。</p>	<p>③私はすべてのよくぼうはあった方がいいと思う。もし、ない方がいいよくぼうがあったとしても、「ooをやりたい」というよくぼうはあった方がいいと思う。なぜなら、「数学をやりたい」というよくぼうがなかったらナイチンゲールだって、オライアソンだって、ニュートンだってライブニッツだって、岡ひろしだってコーシーだってケーリーハミルトンだってビューティフル・マインドだって、(まだまだいるよ!)みんなふつうの人として表舞台に出ていなかったと思う。</p>	<p>④最初…わがままは、声に出さなくても感じようや行動にだせば、わがままだと思ふ。 最後…わがままだつてきめるのは自分ではなく他人。だから、図1のように他人に理由を伝えなかったら、いつまでたつてもわがまま。だからわがままでなくなるのは、子の説明力の問題だと思ふ。 よくぼう 心の中に留めているやりたいこと、やりたくないことなどの考へのことだと思ふ。</p> 
<p>②</p> 		

当初の対話では、欲望についてネガティブに語られることが多かった。しかし、【表2】のように、C3児はそういった同調圧力には屈せず、①では「たまにはよくに答えた方がいい」と欲望について肯定的な発言をした。しかし、②では欲望には良い・悪いが存在するとして、欲望について図示した。それでも③では、欲望は必要であるとし、欲望こそ何かを「やりたい」と思う原動力になるとふり返っている。欲望について、肯定的に話したり、良い面も悪い面もあると自覚したりしながらも、最終的には欲望は必要だと言う。他者の意見を聴き、享け止めながら、自分の中で欲望についての価値観が揺れ動いている。

欲望という言葉の意味を辞書 (Oxford Languages) で引くと「ほしがる心。不足を感じて、これを満たそうと望む心」とある。欲望と聞くと、どこかマイナスなイメージが想起しやすいように思うが、C3児を中心にして、子どもたちのてつがくの中では、欲望とは特に悪いものではなく、人間の「やりたい」「やりたくない」という意味で語られていた。こうして、大人が使っている一般的な言葉の意味ではなく、このコミュニティーにおいての「欲望」という言葉の意味を形成していった。

そして、最後の④では、欲望とわがままの違いに言及しながらも、わがままとは自分が決めるのではなく、他人が決めるものだとして述べている。欲望についての対話をめぐり、欲望とわがままの違いについて、決定権が他人にあるかどうかであると定義するC3児の考えを生むことを可能としたのは、何を話しても良いという、てつがくならではの特徴と言えるだろう。

(2) 「興味の複合」に基づく新しい探究への挑戦

5年生は、3～4年生のプロジェクト型活動で「自身の好きなこと」を見つめながら取り組んできた。さらに、活動についての対話を通して「他者が好きなこと」を知ることによって、これまであまり意識してこなかった対象についても関心を広げるようになってきた。新しくプロジェクト型活動を始動させるとき、このような初期的な関心をきっかけとして、他者の行為に巻き込まれながら活動に向かい、やっているうちに自身も対象に対して主体的な関わりをもつようになり、気づけば活動に夢中になる姿が少なくなかった。

C4児は5年生2学期の活動を始動させる際、一度立ち止まって、これまでの取り組みを振り返った。例えば、「生き物を飼ったり、(…中略…) 図鑑とかインターネットとかでいっぱい(生き物の生態に)ふれたりして、昆虫とか生き物について知っていることがどんどん頭に入ってくる」といった生き物PJのおもしろさ、「作戦を立てたことが成功するとやったー！ってなって、どんどんコツを掴んでき

たり、自分の動きがわかってきたり」するバレーボールPJで感じた喜びなどが想起された。

これまでの学びを語る姿からは、それぞれのPJにおけるよさを実感し、複数のことに興味をもつ自分を肯定的に受け入れながら活動に没頭してきた様子を窺うことができた。そんなC4児は、新しく三国志PJを始めることになるのだが、そのときに考えてきたことを次のように語っている。

表3 三国志PJをすることになったきっかけ

教師：2学期に三国志PJをやってみたいなと思ったきっかけは何だったんですか。
C4：家に（三国志の）マンガが1冊あって、それを読んだら結構おもしろくて、1学期にバレーボールPJをやっていたけど人数が減ってきたから、他の（PJ）にしようと思った。それでなんかC5が三国志（PJ）をやっていたから、ちょっとやってみたいなと思った。
（…中略：他者が取り組んでいた三国志PJをどのように見ていたか、について…）
C4：3年のときにC6とC7とC5で（三国志PJを）やって、それでなんなのこれ見たいな、演技（劇）をやったんだけど、それ内容なんなのと思っていて、それで持っているの（家にあったマンガ）を読んでみて、へえー！おもしろそうじゃんと思って。でも、そのとき生き物PJで、それよりは生き物の方が楽しかった。

C4児は、3年生のときに三国志PJが行っていた劇を見て関心をもち、それが契機となって自宅にあったけれど興味のなかった三国志の漫画を読んで、おもしろさに出会ったという。その当時は生き物PJの活動に楽しさを見出していたが、5年生の2学期になり改めて三国志への学びに向かいたくなっていった。このように、プロジェクト型活動を他者に開く批評空間は、子どもたちが様々な対象に関心を広げ、時間を越えて新たな探究を始めようとする動機を獲得する可能性を担っている。3年生で行われていた三国志PJの劇は、2年後に意図せぬ形でC4児の学びの足場かけとなっていた。

2学期から三国志PJとして活動を始めたC4児は、「（生き物PJと同じように）自分の知識が増えて（嬉しい）。C5児がめっちゃくちゃ物知りだから、楽しそうで羨ましいなと思って、自分もそういうふうになりたい」と語りながら、はじめはC5児が時間をかけて作成してきた発表スライド資料を読み込んだ。そのうち、同じように三国志に関する図鑑づくりを行い、自分が感じたおもしろさを他者にも伝えようと励んでいった。C4児は、C5児の活動に巻き込まれながら、次第に自身も三国志の世界に熱中していった。

2学期の半ばには、C5児とともに自身が好んで読んでいた三国志の本の著者のもとを訪れ、文献で調べてわからなかったことや、もっと知りたいことなどを学びにいった。その後、2学期における活動の成果発表として自ら図鑑の紹介を行う場を設定したが、自信があったにも関わらず思っていたように伝わらないという苦い経験をした。発表後の感想では、「（三国志に出てくる）人物についてわかっていないと自分が思う。文章の中に意味のわかんないことを改めて思って、なにこれ見たいな、わかんない戦いとかもいっぱいあったし。自分がちゃんと理解していないと人には説明できない」ことを学んだと述べた。

C4児の新しい挑戦は、子どもたち個々が自分の好きなことに取り組めることを前提としたリゾーム型の学びの中で興味を複合させ、さらに偶発的な出来事が重なった結果であった。そこを出発点としながら、少しずつ対象への関わりを深めていった。C4児が3年生の頃に見た劇をきっかけに新たな探究を始め、活動を発展させてきたことを知った旧三国志PJのC6児は「僕たちのプロジェクトがきっかけで、興味を持ってくれて嬉しい」と述べ、自分たちの取り組みが時を越えて思いがけず他者のためになっていた「利他的な学び」を実感して、心から喜んでいる様子であった。

(3) 子どもたちの手で、学年の学び・活動を生み出す主体的な活動 -学年委員の仕事（5・6年）

個々のプロジェクトで何をするか、何をしたいかを子どもたちの手に渡し、それぞれが活動すると言うことはこの5年間の研究の中で、完全ではないが浸透してきていると感じる。では、そうしたプロジェクトを束ね、管理をしていく立場はどうだろうか。特に高学年においては、学年全体の状況を進行管理することも子どもたちに委ねていくことで、真に自分たちが創り上げていく活動になるのではないだろうか。この事例では、学年活動を中心的に支えていった学年委員の活動を追ってみたい。

①自分たちの活動費用を保護者にお願いする（5年2学期）

この学年では、学年委員（みちる委員）は学期ごとに交代をしている。2学期の始まり、学年委員で話し合ったのは、以前より話題になっていた、プロジェクトの材料を持ち寄るのに、不公平が出たりかかる費用に偏りが出たりするという問題であった。

この問題を子どもたちと考える際に、ふと教員の脳裏に浮かんだのは、コロナ禍前に参観させていただいた、長野県のグリーン・ヒルズ小学校であった。そこでは、農家から譲り受けたリンゴの木を育て、収穫したリンゴを販売していた。その収益を原資に、次のプロジェクトを立ち上げるのだが、その予算会議も全校で行っていて、子どもたちの真剣な表情が印象的だった。

この話を子どもたちに伝えたところ、ぜひやってみみたいとのこと。本校の場合は、活動原資は保護者をお願いするしか手立てがないので、その保護者に説明するために、改めてどのようなプロジェクト型活動をつかっていくかを学年で話し合い、その上でお金を出す基準等を決めていった。子どもたちは保護者会へは直接参加できないため、ビデオレターを作成してプロジェクトの話し合いの結果と、お金をどのように管理し使っていくかについて説明し、承認を得た。



みちる委員からのお願い

- ・「良いプロジェクトを進めるために、保護者の皆様に学年費を使わせていただけるように提案し、使えるようにしたいです。
- ・「欲しい材料がある」「どこかに見学するための交通費」などに使いたいです。
- ・みんなのお金なので、何にでも渡すわけではないです。「自利」「利他」になること＝みんなにとっての意味にもなること。
- ・「良いプロジェクト」かどうか、出せるかどうかを、みちる委員を中心に検討して、判断していきます。

図1 ビデオレター

②お金を管理することを通して学ぶ（5年3学期）



写真1 封筒購入

保護者の承認を経て、最初に行ったのは、お金を入れる箱づくりとお金を授受する封筒の購入だった。百元ショップに行って封筒を買い、会計簿を作成した。最初の申請はケーキPJで、アレルギーのある子どもでも食べられるケーキを作り、皆に食べてもらいたいという活動だった。話し合いを重ね、内容を検討し、学年委員として承認するという過程の初仕事だった。この後、将棋PJが将棋会館に行くという活動や何でも工作SDGsPJの材料購入などの活動資金を拠出していった。最後は、会計簿に領収書などを添付して管理するのはもちろん、学年末には会計報告を作成して、保護者会でも報告した。

③お金の管理から、自分たちの生活・活動を見つめ直すへ（6年1学期）

5年生でのプロジェクトの承認やお金の管理の経験を経て、学年の活動に対しても、少しずつ自分ごととして捉えてやっていく意識が少しずつ芽生えてきた。とはいえ、学年全体の温度差は当然ながら、ある。だが、学年委員はプロジェクトの時間を超えて、自分たちの生活をもふり返るようになってきた。そのきっかけは、「3学期の最後に学校全体にプロジェクトの発表をしたい」という考えからだった。各クラスでも話し合い、学年全員で大切にしたいこと、みんなで守るべき約束などを考えていった。ここでの教員の役割は、子どもたちは「厳しく」なりがちなので、ブレーキ役を果たしながら話し合いを見守った。もう一点、気をつけなければならないのは、「教員のしてほしい、こうあってほしい」を子どもたちが汲み取ったものにならないことである。



写真2 学年委員の話し合い

そうはいっても、生活の課題などは子どもたちにとっても困り感につながるものである。そうになると、教員が言わずとも、子どもたちなりに課題意識をもって取り組んでいけることが見えてきた。このようにして、学年委員が子どもたちを巻き込みながら、活動や生活が行われている。そして現在は、自分たちのレク「夜の学校」についても、企画がもち上がり話し合いを続けている。

3. お茶小の目指すこれから ～エージェンシーベースのカリキュラムを目指して～

上述の通り、てつがく創造活動は子どもの興味・関心を出発点とするところに大きな特徴があった。そこでは、「活動すること」と、「てつがくすること」を往還しながら、子どもが主体となって学びをあんではほぐし、つくっていく姿（エージェンシーを発揮する姿）が見られた。では、各教科の時間も、エージェンシーを発揮するような時間とするには、どのように各教科を再構成したらよいだろうか。

(1) 各教科の意味を問い直す

各教科の新しいあり方を模索するには、現在の各教科のあり方を問い直す必要がある。例えば、本校体育部は「学校で体育をすることの意味」を研究テーマに掲げ、既存の体育の意味を一旦脇に置き、新しい体育のあり方を模索している。現状の体育科の目標は「豊かなスポーツライフの実現のための資質・能力」を育成すること（文部科学省、2017）であるとされている。では、豊かなスポーツライフと

はどのようなものなのか。現状の体育科は豊かなスポーツライフを実現することに寄与していると言えるのだろうか。そもそも学校体育は学校の中でどのような役割を担えるのだろうか。一度立ち止まり、教科そのものの本質を解体し、再構成してみるのはどうだろう。例えば、「健康」について学ぶのは体育科のみが担うべきだろうか。家庭科や食育の観点からも「健康」についてのアプローチは可能だ。また、「健康」とはそもそも何か、てつがくすることもできる。このように既存の教科の内容をコンテンツありきで考えるのではなく、「健康」といった概念ベースで学びを再構成することも可能だ。こうした学びを展開するには、各教科の本質を問い直し、学校の生活の中で重要な経験とは何かを考え、新しい教科内容をコンテンツベースでなく、コンピテンシーベースで捉える必要がある。そうしてコンピテンシーベースで教科内容を捉え直した場合、互いの教科でどんなコンピテンシーを扱うかを考えることもできる。また、こうした教科の再構成は合科的な学びを生み出す手助けとなるだろう。

(2) 各教科の枠組みを突破する教科横断探究の時間

では、既存の教科の枠に服従することなく枠組みそのものを解体し、且つ、教科の本質を意識したお茶小オリジナルの探究の時間を設定してみよう。例えば、米を題材に学びをデザインするとしよう。現在の米の生産量と消費量を知った上で、米についてどのように探究を進めていくかを考えた際、既存の教科の枠組みで考えるならば、米の生産量や消費量の射程は社会科の内である。しかし、米を炊いて食すとなれば家庭科の射程となるだろう。よって、社会科の時間として、米を材にした学びを進めていく際は、米を数種類炊いて味の違いをレポートにまとめるといった案が出された場合は社会科の枠組みからはみ出した活動となってしまふ。こうした枠組みがない方が子どもたちの探究は、興味・関心の赴くままに、学び手にとって意味ある活動となっていくのではないだろうか。

こうした教科の枠組みのない教科横断探究を構想しようとする際に、気を付けなければならないのは、既存の各教科内容を抱き合わせて何ができるかという発想ではなく、題材そのもののおもしろさをベースとした学びを想定し、活動後の意味づけの中で教科内容の要素を捉えるような、これまでのカリキュラム観とは逆転の発想で題材を捉えることである。そうして、構想された教科横断探究の時間は、子どもの興味・関心を出発点とすることを可能にする。このように教科の枠組みを超え学ぶことのメリットは、子どもの興味・関心に応じて探究の幅が広がり、深まりにつながることである。このように、てつがく創造活動と教科横断探究の学びが、探究の両輪として駆動することで、子どもが自ら学びを進めていくことのできるエージェンシーベースのカリキュラム開発に一步近づくのではないだろうか。

(3) 各教科、教科横断探究、てつがく創造活動の位置付け

①教師による課題設定の有無による違い

各教科、教科横断探究の時間は、探究の材となるものを教師が選択し、子どもの実態に合わせて提示する。各教科においては、どのようなプロセスを踏むのかも設定し、ある程度一人ひとりの探究がどのように進んでいくのかを想定し、経験してほしいこと、学習内容として触れてほしいことを埋め込むことができるだろう。この各教科の時間で、収まりが効かないような時間は教科横断探究として、各担当教科の専門家たちが、協働で探究を構成する。探究の材との出会いから、探究がどのようにスタートするかは、子どもに委ねられている。それに対して、てつがく創造活動の探究は、スタートの場面についても子どもたちに渡されている。何を材とするか、何をするか、どのように進めていくか、全て子どもたちが考えていくのである。この3つの時間の違いは、主に子どもたちの行為主体性のレベルが違うことであると言えるだろう。子どもが考えることのできる余白が、各教科、教科横断探究、てつがく創造活動と、少しずつ大きくなっていくのである。

②各教科の学びとてつがく創造活動をつなぐ教科横断探究

教科横断探究の時間は、各教科とプロジェクト型活動を有機的に結びつけ、探究をブラッシュアップさせるハブとなる可能性を秘めている。そうして、てつがく創造活動の探究がブラッシュアップすると、教科横断探究の時間も充実し、各教科の学びにおいて、探究の両輪で得た学び方や知識を活用したり、探究の中で生まれた課題について、各教科の中で学ぶことで解決することもあるだろう。

また、探究を進めていく際に必要となるのが、普遍的な知識・技能である。例えばものづくりをするプロジェクトの中で、ノコギリで木材を切るという必要が出てきたとする。するとノコギリの正しい使い方を調べ、ノコギリで切る技能について習得する必要が出てくる。学びの時間を探究ベースにすることは、各教科における必要な知識体系を頭にし、本質的なあり方を問い直すきっかけとなるだろう。

(4) エージェンシーベースのカリキュラムを支える自己評価システムと教師のあり方

同じテーマで探究していても、一人ひとりの経験はそれぞれ違うものになってくる。そのような子どもの活動をどのように意味づけながら、ともに探究を進めていくのが重要である。まず、一人ひとりの学びを個人の中で閉じるのではなく、子どもが自ら綴る「自己評価」を他者にひらき、「自己評価」を介した異質な他者との対話から、もう一度自分の「自己評価」を見つめ直すことが重要である。そこでは、教師もその対話の輪の中に入るとともに、「ここができてなかったね。」とできないことを指摘するというより、子どもの学びをともに意味づけ、その子に寄り添うメッセージを伝えるような評価のあり方を目指したい。そうした異質な他者との関係性の中だからこそ、あまれていく自己評価の過程で「わたしにとっての意味」が見え、唯一無二の「わたし」を形づくっていくことになる。この評価の営みからも、教師と子どもの関係は「教授する教師と教授される子ども」ではなく、「ともに対象に向かって進んでいく教師と子ども」に変わる必要があるだろう。子どもの現れを待ちながらも、子どもの思いに寄り添い適切な場面では声をかける。子どもの「いま」を捉え、先を見通し、「待つ」ときと、「出る」ときを見極め、教師としての権威をできるだけ働かせずにそこに「いる」こと、それこそが教師の専門性ではないだろうか。エージェンシーベースのカリキュラム開発は、教師の専門性無くしては実現不可能であろう。

4 まとめ -能力主義に抵抗するエージェンシーベースのカリキュラム-

本校の目指すエージェンシーベースのカリキュラムは、昨今の学校教育の課題解決に大きく寄与する可能性があるだろう。小玉（2023）は、これまでの学校カリキュラムについて「日本では2000年代以降、OECDのコンピテンシー概念の影響も受けて、学習指導要領において、内容（コンテンツ）重視型から、資質・能力（コンピテンシー）重視型へのカリキュラムの構造転換が試みられてきた。」と述べる。これまでの学校は知識を詰め込み、「偏差値学力」を育成する場として機能してきた。そして、現在はコンピテンシーが重要視され、現在の学校は「〇〇」力なるものを子どもたちに身につかせようとしている。しかし、ここでいう「〇〇」力は、用意されたカリキュラムをこなせば身に付くものとして捉えられている以上、結局のところ、詰め込み型の学習とも言えるのではないだろうか。さらにそのような場では、ある能力を「身につけた者」と「身につけていない者」という優劣が生まれ、互いが違うことを前提にした尊重し合う関係性は培われないし、子どもたちは、大人に「飼いやられられない」主体性を発揮して自ら自分の世界をひろげていこうと学んでいくことは難しいだろう。そこで、本校は、コンピテンシーベースのカリキュラムがもたらす能力主義に回収されることなく、エージェンシーベースへとカリキュラムをさらに前に進めたい。エージェンシーは、周りに働きかけて関係を変えていくことを重視するので、能力を競う場としてではなく、関係性を培う場として学校を機能させるのである。

本校は、低学年より、ありのままの自分でいいと感じられる関係性を培うことを大切にしている。そこでは、失敗したことや楽しかったことなど、みんなに聴いてほしいことを、工夫を凝らして伝えようとしたり、自分の興味に没頭する時間の中で、互いの違いを尊重し合いながら活動したりする。そうした時間を土台として、各教科、教科横断探究、てつがく創造活動の時間が位置づく。対話的営みを切り口にしながら、現在の子どものための課題と向き合い、本校が大切にしてきたシティズンシップ教育をブラッシュアップしていくことが、このエージェンシーベースのカリキュラムを実現することにつながると考えている。

（岩坂，草野，比樂，堀井，本田，和氣）

引用参考文献

- 伊藤亜紗,中島岳志,若松英輔,國分功一郎,磯崎憲一郎 (2021) 『「利他」とは何か』, 集英社新書
お茶の水女子大学附属小学校 (2016) 『発表要項 2016』, お茶の水児童教育研究会
お茶の水女子大学附属小学校 (2021) 『発表要項 2021』, お茶の水児童教育研究会
小玉重夫 (2023) 『対話的教育論の探究: 子どもの哲学が描く民主的な社会』, 東京大学出版会
小玉重夫 (2024) 「18歳成人時代の主権者教育を考えるーサブジェクトとエージェンシーのあいだで」,
佐藤広和 (1995) 『フレネ教育ー生活表現と個性化教育』, 青木書店
本田祐吾 (2025) 『「リズム型の学び」について考える-本校5年間の研究理論をまとめる-』, お茶の水女子大学附属小学校研究紀要 32号