

1 3 令和4年度 研究開発実施報告書・第3年次

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。

本報告書に記載されている内容は、学校教育法施行規則第 55 条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実施した実証的研究です。したがって、この研究内容のすべてが直ちに一般の学校における教育課程の編成・実施に適用できる性格のものではないことに留意してお読みください。

令和4年度 研究開発実施報告書・第3年次

目次

令和4年度 研究開発実施報告書（要約）	1
1 研究開発課題	
2 研究開発の概要	
3 研究開発の目的と仮説など	
4 研究の経緯	
5 研究開発の内容	
6 研究開発の結果及びその分析	
7 今後の研究開発の方向性	
お茶の水女子大学附属小学校教育課程表（令和4年度）	
学校の概要	
令和4年度 研究開発実施報告書（第3年次）	13
I 研究開発の概要	13
1 研究開発課題	
2 研究開発の概要	
3 研究の目的と仮説等	
4 教育課程について	
5 年次研究計画	
6 年次評価計画	
7 研究組織	
II 研究開発の経緯	20
III 研究開発の内容	22
1 全体構想	
2 低学年教育	
3 中学年の「てつがく創造活動」	
4 高学年の「てつがく創造活動」	
5 「てつがく創造活動」の自己評価活動を支える教師の役割	
6 メタ認知スキル・社会情意的スキルの育ち	
IV 研究開発の成果および分析	38
1 子どもへの効果	
2 教師への効果	
3 保護者からの評価	
V 今後の開発研究の方向性	49
運営指導委員、教員・研究担当者一覧	

令和4年度研究開発実施報告書（要約）

1 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。

2 研究開発の概要

AIの進化やグローバル化などによる急速な社会の変化に主体的に向き合う市民となる資質の育成が求められている。そうした社会を担う資質は、自ら学びを構想し様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びを通して育まれると考える。そのため、このような学びが実現される新領域「てつがく創造活動」を創設し、その学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について実践を通して検討する。そこでは、子どもが学ぶ姿を通して主体的な学びを支える力をメタ認知スキルやそれと関連して育まれる社会情意的スキルなどの視点から検討する。また次の活動や学びへとつながる子どもによる学びとしての評価活動〔assessment as learning〕を重視し自己評価の眼を養う教師の評価のあり方も検討する。さらに「てつがく創造活動」での学びのあり方やそこで育まれる力をもとに、各教科等の学びのあり方を問い直し、社会の変化と主体的に向き合う市民的資質の育成を目指した教育課程の研究開発を行う。

3 研究開発の内容

（1）研究仮説

①研究開発課題を達成するために以下の具体的な内容を設定して研究を進める。

- 自ら学びを構想し、様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びの領域「てつがく創造活動」を創設し、その学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について実践を通して明らかにする。
- 「てつがく創造活動」における子どもの姿をもとに、主体的な学びを支え育まれていく力について、メタ認知スキルや社会情意的スキルなどの視点から検討し明らかにする。このような力を育む、教師の役割を含む環境のあり方についても実践を通して明らかにする。
- 個や共同体での自己・相互評価をもとに、子ども自らが次の学びを構想しそこに繋がる子どもによる評価活動のあり方について実践を通してまとめる。子どもに自己評価の眼を養う教師の関わり方についても明らかにする。
- 「てつがく創造活動」での学びのあり方やそこで育まれる力をもとに、各教科の役割や学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）を問い直していく。あわせて、「てつがく創造活動」を通して育まれるだろうメタ認知スキル・社会情意的スキルと、教科ごとに特有のメタ認知スキルや社会情意的スキルの育ちとの関連について検討していく。
- 社会を担い、社会の変化と主体的に向き合う市民的資質の基礎を育成するため、「てつがく創造活動」を中核とする教育課程を編成する。

②以上のような研究を進めていくことにより、次のような成果を期待している。

- 「てつがく創造活動」における、自ら学びを構想し様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びは、社会を担い主体的に向き合う市民的資質につながるであろう。
- 「てつがく創造活動」における主体的に探究する子どもの姿を、メタ認知スキルや社会情意的スキルといった視点から見とっていくことで、「てつがく創造活動」を通して育まれる力や主体的な学びを支える力の具体が明らかになるであろう。

- 様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びを進めていくためには、個別または共同体での学びとしてのふり返し [assessment as learning] を行うとともに、教員が子どもたちに学習状況の情報を還元する必要がある。学習活動としてのふり返しはメタ認知スキルと関連して社会情意的スキルを育み、次の学びの構想につながるだろう。
- 「てつがく創造活動」を教育課程の中核に据え、主体的な探究の視点から各教科の内容、学習方法、評価について問い直すことで、各教科ならではの社会情意的スキルやメタ認知スキルが育成されるであろう。「てつがく創造活動」で育まれたメタ認知スキルや社会情意的スキル等の学びを支える力は、各教科における学び方にも波及するだろう。

(2) 教育課程の特例

- 子ども自らが学びを構想し、様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びの領域として、新領域「てつがく創造活動」を創設する。
- 具体的には、年間 192.5 時間（週あたり 5.5 時間）とする。尚、その時間には、「総合的な学習の時間」（年間 70 時間）や「特別活動」の時間（年間 35 時間）、「特別の教科 道徳」（年間 35 時間）の年間 140 時間を充てるとともに、各教科からも年間 52.5 時間を充てる。
- 「てつがく創造活動」を進めていく際に、取り組む内容によって、時にまとまった時間が必要となる場合がある。活動の状況に応じて、年間に数日、「学年裁量日」という日を学年ごとに設け、1 日「てつがく創造活動」の時間として、計画的に過ごすことも可能とする。
- 「てつがく創造活動」を創設することによって、教科によっては年間時数の削減が生じる。各教科においても、主体的に探究していく学びを大切にすれば、じっくりと問題や活動に向き合う時間が必要となる。したがって、各教科等における学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）や内容の精選について継続して検討していく。

(3) 研究開発に当たり配慮した事項・問題点

- 学年部会や課題別部会、研究推進部会において「てつがく創造活動」の学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について協議を行い、“自ら学びを構想し、他者と関わりながら主体的に探究していく学び”であったかという視点から評価を行う。
- 子どもの学びの様子を集積整理した学びの所産（作品、てつがく創造活動帳、ふり返しシートなど）をもとに、主体的な学びを支える力や「てつがく創造活動」を通して育まれる力について、メタ認知スキルや社会情意的スキルなどの視点から見とり、子ども達への還元方法を検討する。同時に子ども自身が自分（たち）の学びをアセスメントするための計画表やふり返りのためのシート、ポートフォリオとしての「てつがく創造活動帳」を活用できる学習環境の整備も必要になる。
- 上記のポートフォリオ化について、デジタル・ポートフォリオとして子どもたちが自分の記録や過去の作品を参照できる環境について検討する。
- 取り組んできた研究が、子どもにとってどのような意味があったのかを検証するために、本学の研究者の協力のもとで質問紙調査を作成・実施、分析を行う。同様に保護者への質問紙調査も実施し、子どもの学びの変容等について多面的な実態把握を行う
- 教育実際指導研究会を開催して、実践者や研究者等の有識者から評価を得る。
- 運営指導委員会にて、指導講評を受ける。

4 研究開発の結果及びその分析

(1) 編成した教育課程の特徴

教育課程の中核に置いた新領域「てつがく創造活動」は、「てつがく対話」と「プロジェクト型活動」という2つの特徴的な活動によって成り立つ。本校における「プロジェクト型活動」は、自分（たち）が

活動を計画・実施し、それを自分（たち）で振り返り、次の自分（たち）の活動の見通しをもっていくなかで、自分（たち）なりのゴールを探していく学びである、という活動概念を第一義としている。また、生活や活動を通して抱いた思いを聴きあい、自分とは違う感じ方を知ることは、気づいていなかった活動の意味や価値を見出すことにつながる。つまり、“活動すること”に内在する問題を通して“てつがくする”ことで、自身の世界の見え方を更新し、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を目指している。

以下に、新領域「てつがく創造活動」の特徴について四つの点から整理していく。

①各々が近づきたい対象に、自分(たち)のペースで接近していく小グループによるプロジェクト型の活動

教師がテーマや教材選択を行う現行の総合的な学習の時間や、多くのプロジェクト型活動と新領域「てつがく創造活動」の違いは、一人ひとりの興味・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である。活動をデザインする主体が子ども自身であることを強調しているとともに、一人ひとりが活動の当事者として自身の世界の見え方を更新していくことを重視している。

例えば5年生では、企画会議を経て5月に26テーマ30グループのプロジェクトがスタートした。違ったテーマに取り組んでいる人たちが自分たちのペースで興味の追求を進めたり、多様な興味が他者にひらかれたりする過程で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」と定義した。「リゾーム型の学び」は、習得（経験）すべき内容が定められているツリー型の学びではなく、経験と概念の再構成を大事にしたボトムアップ型の学びを志向する。

②反省的思考を働かせて次の学びに生かす

ある観念や計画を形あるものに表わすことを目的とするプロジェクト学習は、キルパ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。

「実践する・他者にひらく・ふり返る・発見し次に向かう」を一つのサイクルとする「てつがく創造活動」では、計画したことを実現することよりも、イメージを形にしていく実践を通して問いを更新し、自分たちの活動の進め方・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。この学びのサイクルを実現するには、全ての学習者が、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ねばならない。一人ひとりがプロジェクト型活動を通して生起する“出来事や学びの当事者”である点を強調することが特色の二つ目に挙げられる。

このサイクルを繰り返す中で活動に伴う他者性や公共性を問題化することで、問いの質や活動の目的を変容させていくとともに、対象や活動がもつ“よさ”への向かい方を更新していく。

③“てつがくする”ことで自己の在り方を見つめる

活動を進める中で、課題への向かい方や互いの考え方の違いを巡って活動が停滞したり、葛藤が生じたりする。そんな時、他者や他グループがどのような考え方・進め方をしているかを見て立ち止まったり、対話して“てつがく”したりすることで自分たちの目的を確かめ、次に向かっていく。このような自己の在り方を見つめる機会をもつことも、「てつがく創造活動」の特徴である。

新教科「てつがく」を試行しているときに大事にした「対話を通して“てつがくすること”の意味」と

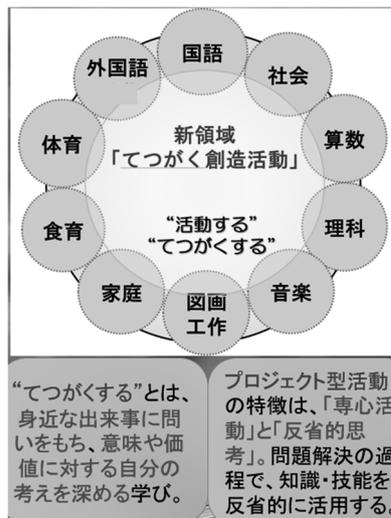


図1-1 “てつがくする”ことと“活動する”こと

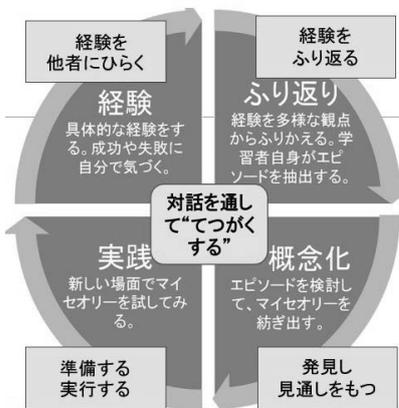


図1-2 “てつがくする”ことを加えた探究のサイクル

してi～iv(表1)があった。これらは、「てつがく創造活動」においても大事にしている。ここに“活動すること”と“てつがくすること”の往還によってv～viの二つを加えることとした。

行為の選択に伴う、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・ものの見方を更新していくことが、“よりよいもの”や“よさ”を志向する非認知的な学びの性向をつくっていく。

なお、子どもによる学習活動としてのふり返し[assessment as learning]とメタ認知スキル・社会情意的スキルの関連に関しての実践を重ねている。子どもの学習活動として、自己評価、相互評価、評価観点の作成、いくつかの表現形式での記述など、複数の場面に跨る実践を「学びとしての評価」としてどのようにまとめて提示することができるのかが課題である。

④ 経験を意味づけ、社会情意的スキルやメタ認知スキルを育む

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(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1-2は、3年間の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分類・整理したものである。メタ認知スキルとの関わりの深い姿と社会情意的スキルとの関わりの深い姿とに整理する中で、三つ目のカテゴリー「市民性と知的性向」が浮かんできた。この表の整理から、「てつがく創造活動を中核とする教育課程」は、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くる。

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。

図2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」「よいものを選ぶ」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見えてきた。

表1-1:対話を通して“てつがくすること”の意味

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

表1-2 「てつがく創造活動」で育てる資質・能力

観点	具体的な姿
① 自己を見つめ、自身の行動を調整する【メタ認知スキル】	<ul style="list-style-type: none"> ○ 経験を生かし、見直しをもつ ○ 試行錯誤しながら自分がやりたいことに気付く ○ ふり返し修正する、失敗を認める ○ 他者のよさを取り入れ、自己の考えを見つめ直す ○ 問いや考えを更新しながら自分のあり方を探る ○ 変化に気付き、ふり返し意味づける
② 他者と協働し、学びを進めていく【社会情意的スキル】	<ul style="list-style-type: none"> ○ 他者の想いに寄り添い、捉え方の違いを感じる ○ 他者に触発され、即興的に対応しながら実践する ○ 自分を認め、納得のいく自己決定をする ○ 他者に助けを求めたり、折り合いを付けたりしながら興味の実現を目指す ○ 責任を持ち、やり遂げる
③ 探究し“よさ”を創り出す【市民性と知的性向】	<ul style="list-style-type: none"> ○ 未知のものを面白がり、前向きに挑戦する ○ 自分の興味に問いをもち、探究する ○ 今の自分をことばにし、自己のあり方を考える ○ 探究を支える手続き【計画する・問いを立てる・見通す・目標を決める等】を意識する ○ 目的を摺り合わせ、目標を描き直す ○ よりよいものを創ろうとする。成長しようとする

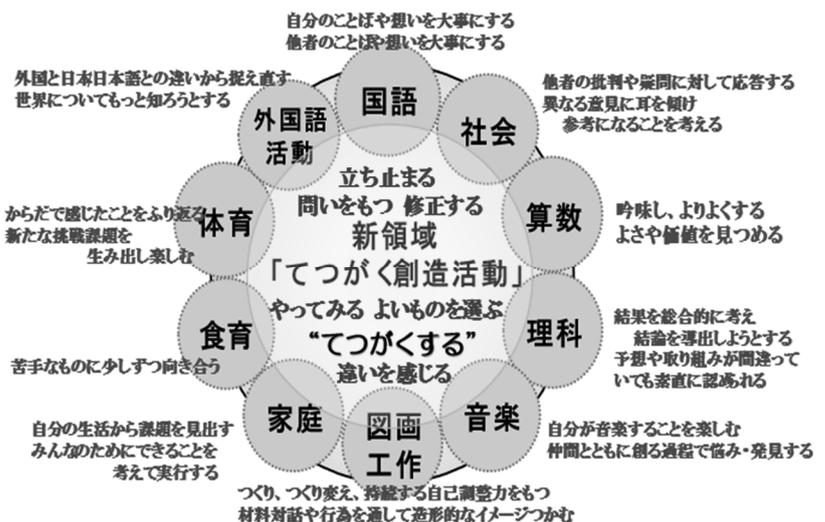


図1-3 各教科におけるメタ認知スキル・社会情意的スキル

(2) 今年度の主な取り組み

5	17	第1回運営指導委員会（河野哲也先生、浜口順子先生）
6	21	授業研究会 藤枝真奈教諭 第6学年「プロジェクト型活動から生まれる『てつがく対話』」 村川雅弘先生、河野哲也先生、武藤世良先生
6	28	授業研究会 岡田博元教諭 第5学年国語「海の秘密を讀書ノートにまとめよう」（国語部会）
7	23	校内講演会 東京大学 田中智志先生 「てつがくの美しい危うさ」
8	23	校内講演会 早稲田大学 根津朋実先生「これから先の学校カリキュラムについて考える」
9	1	第2回運営指導委員会 村川雅弘先生、小玉重夫先生、浜口順子先生
9	20	校内講演会 東京工業大学 中島岳志先生 「利他の原理」
9	27	授業研究会 富田京子教諭 第4学年算数「四角形」（算数部会） 草野 健教諭 第3学年理科「音のふしぎ」（理科部会） 武藤世良先生ご講演「てつがく創造活動とメタ認知スキル・社会情意的スキル」
10	17	授業研究会 片山元裕教諭 第3学年「てつがく創造活動」（中学年部会） 鹿毛雅治先生ご講評
10	18	授業研究会 下田愛佳里教諭 第1学年「みがく」（低学年部会） 佐久山有美教諭 第2学年「みがく」（低学年部会） 河野哲也先生ご講評
11	8	授業研究会 和氣拓巳教諭 第5学年「てつがく創造活動」（構想部会） 倉次麻衣教諭 第5学年「てつがく創造活動」（評価部会） 第3回運営指導委員会 富士原紀江先生ご講評
12	22	校内講演会 芦田祐佳先生 「『てつがく創造活動』保護者アンケートの分析から読み取れる 変容」（オンライン開催）
12	27	校内講演会 奈須正裕先生 ミニ講演（Zoom録画）
1	18	校内講演会 小島淳広先生 演題「『てつがく創造活動』児童アンケートの分析から読み取れる 子どもたちの変容」（オンライン開催）
2	18	第85回教育実際指導研究会（オンライン開催）協議会は以下の5部会『てつがく創造活 動』構想部会『てつがく創造活動』評価部会 低学年部会 中学年『てつがく創造活動』高学 年『てつがく創造活動』

(3) 実践した教育課程の内容

本校のプロジェクト型活動を内容面から検討する際には、「てつがくとプロジェクトはどのように関連しているのか」「学びの履歴にはどのような連続性と意味があるのか」「子どもたちは経験の中から何を学び取ったのか」という視点をもって活動の履歴を整理していく必要がある。

そこで生起し、変化していく子どもたちの学びは、一つの活動場面だけでは語ることでできない連続性と意味をもっている。そこで、学びの履歴におけるプロジェクト型学習活動と“てつがくすること”の整理を試みたのが図4である。

上段に緑色で書かれたのが、5年生10月時点でのプロジェクト活動とその目的である。初めは「挑戦したい」「できるのかな」という興味から始まったプロジェクトが、「注文を受けて作る」「手伝ってもらおう」「楽しませるには」など、自分たちの満足だけでなく、経験を他者とどう共有するかに向かっている点に着目したい。

中段に書かれた黄色の四角は、プロジェクト活動に関わる問いについて対話するなかで、現在進行形のプロジェクト活動の在り方自体を問い直し確かめていくタイプのものである。「中間発表」の意味自体を問い直したり、友だちの発表に触れることで自分の中の「伝えたいこと」や「実現したいこと」を明らかにしたりといった、認識の変化につながっている。

下段に水色で書かれているのは、生活の中で関心をもったテーマについて語りあったてつがく対話の履歴である。活動に伴う葛藤を対話の話題にすること自体、心理的ハードルを伴う。それを可能にするのは、普段から個々の考え方や内面について聴きあう対話の文化である。「感情って」「参加しなくちゃいけない」「大人になるって」など、その年代に関わる出来事や感情について対話を重ねる中で、自分とは違う見方・考え方を受け止めながら、自分にとっての問いや納得解を見出していく知的性向を涵養している。

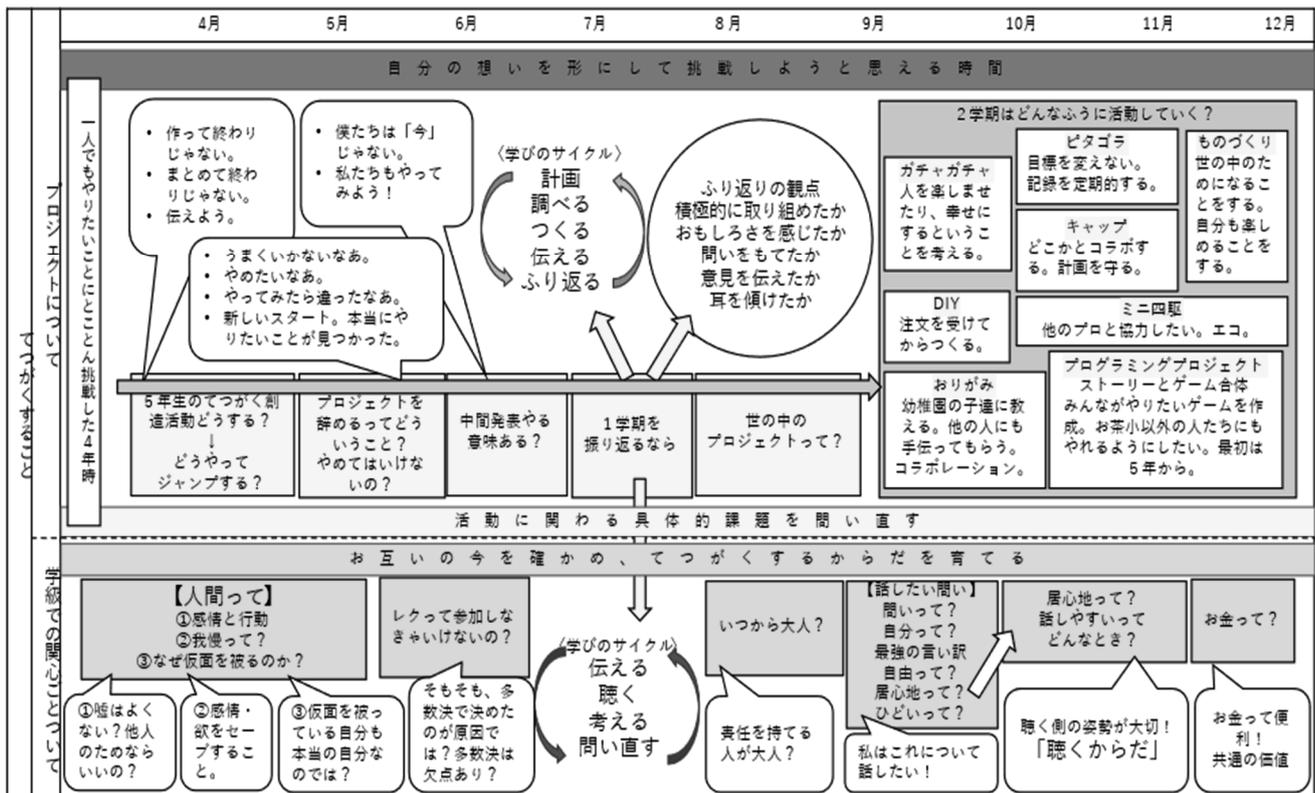


図1-4 プロジェクト型活動とてつぐの関連

「連続性」という観点から学びの履歴を見ていくと、プロジェクト型活動の対象とする事柄はそれぞれだが、探究の過程を通して深めていく価値内容は新教科「てつぐく」で挙げているように「自己・他者・世界」に関わると考えられる。

プロジェクト型活動と関連するてつぐく対話で取り上げられるテーマ（価値内容）は、「他者に関わるもの」が最も多く、次に「自己に関わるもの」が多い（図1-4中段）。てつぐく創造活動のねらいからも、他者を介して自己の在り方を考える展開になっていると言えよう。

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、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がそれに当たると考えられる。

さらに、「てつぐく創造活動」の学習内容を表すには、「子どもたちは経験から何を学び取ったのか」という視点で学びの履歴を見ていく必要がある。その際、表1-3で挙げた「てつぐく創造活動で育つメタ認知スキル・社会情意的スキル」をもとに、一人ひとりが自分の経験をどのように意味づけ、価値観を更新したのかを捉えていく必要がある。そのためには、表1-3を整理し、「てつぐく創造活動」の内容を「価値内容」「資質・能力」「学びの履歴」の3点から提案できるようにすることが求められる。



図1-5 “てつぐくする”価値内容例

(4) 子どもの活動から

自分（たち）のペースで興味の対象に近づいていく子どもたちの現れには、低学年から高学年まで一つの共通点が見られる。それは、図1に挙げたサイクルを繰り返しながら、それぞれの興味を重ねる中で次の学びのイメージや必要になる“学び方”への意識を創り出している点である。

サイクルの重なりとともに変化していくのが、興味の対象を介した人・モノ・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、創って公開する過程に関わる“よさ”や公共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、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はなく他者と共有する出来事となる。

表1-3 探究の深まりとともに変化する教材との向き合い方

<p>【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。</p> <p>【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。</p> <p>【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。</p> <p>【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。</p> <p>【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。</p>	
---	---

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4のように整理できる。さらにここで着目したいのは、表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。

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、このような質的変化が見られたが、中学年ではダンスや一輪車がある程度経験し、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。5年の科学実験PJでも、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や支援をしていくことと言えるだろう。

(5) 実践の分析

①子どもへの効果

ア.「てつがく創造活動」に関わる二つの因子

本研究開発では初年度から、4年間の研究を通じて効果を検証するための調査質問紙を作成することに取り組んだ。本学教員の協力のもと、年度ごとの子どもの達成度を測るだけでなく、経年での調査結果を分析することができるように設計し、本研究における子どもの変化や成長、本研究の成果などを見いだすための資料となるデータがとれるようにした。

<p>表1-4 「興味の実現」</p> <p><特に関連の深かった質問項目></p> <ul style="list-style-type: none"> ・1: 自分のやりたい学びが実現できた ・3: 何かに興味をもつ経験をたくさんすることができた ・4: やりたいことに没頭する経験をたくさんすることができた <p><関連があった質問項目></p> <ul style="list-style-type: none"> ・x8: 自分の活動の目的がはっきりと設定できていた ・x10: 自分の活動は、とても創造的だと思った 	<p>表1-5 「探究」</p> <p><特に関連の深かった質問項目></p> <ul style="list-style-type: none"> ・5: 物事を深く考えることができた ・7: 友達の考えをじっくり聴こうとしていた ・9: 自分の活動について、振り返りを丁寧に行っていた <p><関連があった質問項目></p> <ul style="list-style-type: none"> ・2: 自分から進んで学ぶことができているという実感があつた
---	---

独自に作成した新領域「てつがく創造活動」に関する質問項目の妥当性を確かめるために、因子分析を行った結果、各質問の妥当性が見出され、質問同士の関連から上の2つの観点が浮かび上がった。

イ. 新教科「てつがく創造活動」に関する質問項目に対する回答（5・6年生全体）

今回の分析結果から、新領域「てつがく創造活動」における学びの達成度は、全体的に高い傾向にあることが分かった。感情的エンゲージメント・行動的エンゲージメントについても達成度が高かったことから、決まったテーマを設けず、自由度の高い環境設定で各自の興味に接近していくという「てつがく創造活動」の特徴は自分にとっての深い関わりや達成感を感じさせる経験になっていると考えられる。

また、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントと各項目との関連から、てつがく創造活動に自分事として取り組んでいた子どもは、メタ認知スキルや社会情意的スキルに関わる各項目

（自律性・協調性・柔軟性・敬意表示）が高い傾向があることが示唆される。ただし、この点については因果関係がはっきりしないため、結論づけることはできない点に注意が必要である。

問9「自分の活動についてふり返りを丁寧に行っていた」は、今年度も昨年度と同様に約30%が「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」と答えている。2020年調査における重回帰分析では、「てつがく創造活動」と「メタ認知的方略」に有意な関連が見られなかったが、2022年調査では有意な関連が見られた。子ども自身による「学びとしての評価（assessment as learning）」が本研究の課題の一つであることを考えると、ふり返りのタイミングやその方法についてはさらなる改善と整理が必要だと考えられる。また、「活動すること」と「てつがくすること」のバランスが“活動すること”に偏りがちになっている傾向を表しているとも考えられる。

②保護者への効果

新領域「てつがく創造活動」において、自ら学びを構想し、興味を探究する学びを展開するうえで、学校と保護者がともに子どもの学びを支えることが重要である。そのためには、保護者と学校が新領域「てつがく創造活動」において大切にしている学びの在り様やねらいを共有することは、今後の研究にとって大きな意味をもつと考える。そこで、1年次から本学教員の研究協力によって、調査質問紙を作成し、質問紙調査を実施した。回答を受け、保護者がとらえる新領域「てつがく創造活動」のイメージとその学習効果について、コーディングをおこなった。

ア. てつがく創造活動」に関する保護者のイメージ

自由記述回答を整理した表1-6を見ると、5・年生の保護者のあいだに回答者数に顕著な違いは見られない。いずれの学年においても、「協働的に学ぶ」というイメージを抱いている保護者の割合が最も多く、保護者の多くが「てつがく創造活動」を協働的な学びを促進する活動をとって捉えていると推察される。

表1-6 保護者が「てつがく創造活動」に対して抱くイメージ（複数回答）

記述内容のカテゴリと具体例	5年生	6年生	合計
将来に役立つ	12 (14.8%)	7 (8.2%)	19 (11.4%)
主体性を発揮する	38 (46.9%)	25 (29.4%)	63 (38.0%)
新しい価値やものを創造する	7 (8.64%)	9 (10.6%)	16 (9.6%)
当たり前を疑う・本質を捉える 答えのない問いに向き合う	22 (27.2%)	21 (24.7%)	43 (25.9%)
協働的に学ぶ	63 (77.8%)	50 (58.8%)	113 (68.1%)
考えを表現する	12 (14.8%)	6 (7.1%)	18 (10.8%)
興味関心を追究する・広げる	26 (32.1%)	34 (40.0%)	60 (36.1%)
視野・視点を広げる	27 (33.3%)	8 (9.4%)	35 (21.1%)
目的に沿って計画的に学習・問題解決を進める	26 (32.1%)	22 (25.9%)	48 (28.9%)
道徳・人間性	3 (3.7%)	4 (4.7%)	7 (4.2%)
省察・メタ認知	17 (21.0%)	19 (22.4%)	36 (21.7%)

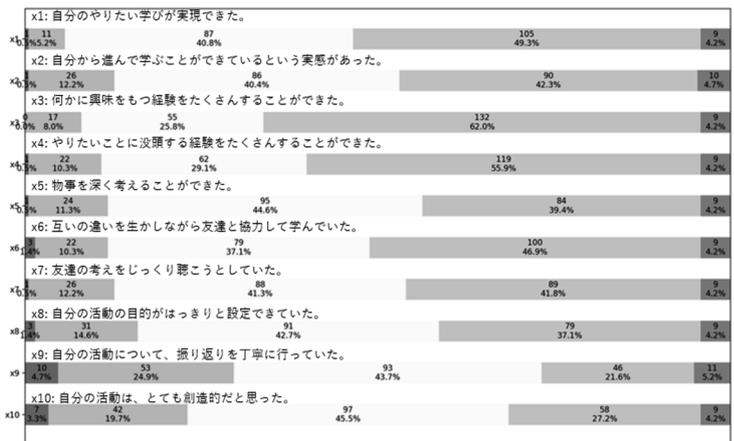


図1-6 新領域「てつがく創造活動」に関する質問項目への回答 n=213

イ、保護者からみた「てつがく創造活動」の学習効果

「子どもの変化」の自由記述を整理した表1-7を見ると、5・6年生のいずれにおいても「他者受容」（「友達の意見を聞き話し合うことができる」「人の気持ちが良く分かる子になっています」「取り組んでいる友人の意見を尊重できていると思う」等）ができるようになったと答えた保護者の割合が多い。ここでも「てつがく創造活動」を「協働的な学び」の場として捉えていた保護者の割合が多く、両項目において総合的な結果が得られた。また、5・6年生のいずれにおいても「関心・意欲」の高まりを回答した保護者の割合が多く、「てつがく創造活動」は児童の関心・意欲を引き出す効果があると推察される。

表1-7 「てつがく創造活動」を通じた学習効果（複数回答）

記述内容のカテゴリーと具体例	5年生 (n=78)	6年生 (n=79)	合計 (N=157)
実践化	2 (2.6%)	1 (1.3%)	3 (1.9%)
他者受容	32 (41.0%)	26 (32.9%)	58 (36.9%)
試行錯誤・創意工夫・忍耐強さ	11 (14.1%)	6 (7.6%)	17 (10.8%)
自己主張・主体性	19 (24.4%)	22 (27.8%)	41 (26.1%)
関心・意欲	23 (29.5%)	27 (34.2%)	50 (31.8%)
相互調整	14 (17.9%)	13 (16.5%)	27 (17.2%)
物の見方・考え方の深まり・広がり	20 (25.6%)	13 (16.5%)	33 (21.0%)
計画性	15 (19.2%)	18 (22.8%)	33 (21.0%)
表現	11 (14.1%)	11 (13.9%)	22 (14.0%)

③教員への効果

ア. 子どもの活動に長期的に関わることによる教師の変容とみとりの更新

今年度は、校内授業研究会で9名の教員が授業を公開した。そこでは、授業の参観と協議会を行い、終了後に授業者・参観者ともにその日のふり返りを書くことを重ねてきた。ふり返りによる自己内対話を通して、自身の子どもへのかかわりや教育観を見つめ直し“てつがくする”ことが重要であると捉えている。

今年度、2年生や5年生の活動にともに参加してきたA教諭は、栄養教諭であるため担任をもつことはなく、これまでではてつがく創造活動に関わることは少なかった。食に関連する質問に答えたり、給食についてインタビューを受けたりすることはあったというが、今年度は、二つのグループの活動に継続して関わってきた。「給食においしいカレーを出したい」という2年生の「カレーグループ」と、「あんこと抹茶をみんながおいしく食べられるようなお菓子を考えたい」という5年生の「和菓子・洋菓子PJ」である。これらの活動に関わったことについて、A教諭のふり返りシートには、以下のように書かれていた。

今年、プロジェクト型の活動に継続的に関わらせていただいたことで、①新たな気づきと、②自分自身に変化があったと感じる。①は、継続する活動の中で、「この子こんなこと言えるんだ」などと、それまで見てきたその子の姿からは意外に思う姿をいくつもみられたことである。それは、その子の成長なのか、私自身がまだ見えていなかったその子の一側面なのかはわからないが、継続的に関わるからこそみとることのできる姿（非認知スキル）もあることに気づいた。これを実感したことで、授業研の際も、子どもを見る視野が広がったように思う。②今振り返ると、プロジェクト型活動にかかわり始めたはじめのほうは、活動が停滞したり、本来の活動からずれはじめたときに「こうしたら？」「ちょっとそれは難しいかも」などと自分も渦中にいて必死で口出ししていたように思う。しかし、こちらがどんなに頑張っても子どもたちの思いとあわず聞き入れられなかったことや、また長期的に活動に関わったことで、子どもたちの活動から意識的に一步引いて子どもたちのやりとりを見守ることができるようになった自分に気がついた。担任の先生ならもはや当たり前のことかもしれないが、私にとっては大きな経験だった。（1年間をふり返って）

子どもの変容への気づきについては、実践を書き溜めて校内で共有する「実践記録シート」からも読み取ることができる。A教諭は、実践記録シートに2年生カレーグループでのE児の発言を記録していた。2学期、話し合いが横道にそれたところで盛り上がりってしまった際にE児は、「そうやって新しいカレーを作ったらさ、アンケートとった意味ないじゃん。」とつぶやき、他の子どもたちがはっとして、アンケート結果の方に立ち戻ったという場面があったという。A教諭は、このようなE児のつぶやきをみとり、活動の流れに目を向け、それをもとに自分の考えを言うことができたと価値づけていた。

短期的なかかわりでは、どうしてもその場で何かアドバイスをしようと思いを急いでしまい「必死で口出ししていた」という。しかし継続して関わることで、見通しをもって子どもたちをみとる「待つ」という選択肢が生まれたことについて、A教諭も「意識的に一步引いて子どもたちのやりとりを見守ることができるようになった」とふり返っている。しかし、このような教師のかかわりには、さまざまな葛藤があったのだろう。以下の記録は、5年生との活動における教師の記録とそのふり返りである。

和菓子・洋菓子チームは、当初「(自分たちも苦手な) あんこと抹茶をみんながおいしく食べられるお菓子を考えたい」だったが、今日改めて聞いたら「(考えたお菓子を) 給食に出すこと」がゴールだと言っていた(ゴールが小さくなっている)。活動が迷走・停滞しながら、わずかず前に向かっていく印象だが、活動へのかかわり方はかなり悩んでいる。「ケーキを金粉で飾り付けたい」「アイスを盛り付けて…」などの提案があるが、その考えの経緯をたずねても言語化されず、子どもたちの意図がわからず目的が共有できないと「給食でできることの範囲」を楯に、自分が制限・誘導してしまっているような気もしている。このような経験から、今日は河野先生のおっしゃる「ぐっとこない」という言葉に、目が覚めるような思いだった。私自身が「ぐっと」きていないのだ。(11月8日)

このように、子どもたちの思いが共有されないことにより、子どもの活動を見守ることが難しいと感じる場面があったという。さらには、教師自身が、子どもの学びを制限したり誘導したりしてしまっているのではないかという疑問とも重なっていった。ふり返ることを通して、教師のかかわりの質についても言語化していく必要がある。

5 今後の研究開発の方向性

研究3年次を迎えた今年度は、昨年度の課題として挙がっていた、「“活動すること”と“てつがくすること”の関係」(図1-4)や「育みたい資質・能力をどう表すか」(表1-2)、「多岐に渡る子どもたちの活動はどのように類型化できるのか」(表1-3)といった課題に、実践と理論の両面から答えていくこととなった。本報告書にまとめたように、「てつがく創造活動」のフレームを説明する準備が整ったと言えよう。最後に最終年度となる次年度に向けた課題を列記しておくこととする。

(1) 興味・関心に基づいて学ぶことをいかに市民性の涵養につなげるか

子どもたちの自由度の高い「てつがく創造活動」が、市民性を涵養する場になるために、昨年度運営指導員の鹿毛雅治先生からご指導いただいた「場の教育力を創出する教師の役割」が重要となる。今年度の実践では、活動をひと・もの・こととつなぐコーディネーター、その場の状況に応じて判断するファシリテーターとしての役割は、それぞれの教師が意識しながら取り組むことができた。子どもたちの経験をもとに学びのフェーズを捉え直していくデザイナーとしての役割、子どもたちが選択した材がもつ教材性を広く捉えつつ、子どもの関心を深い学びにつなげる「ナビゲーター」としての役割については、さらに検討が必要である。この点については、運営指導委員の奈須正裕先生からも、「『てつがく創造活動』では、教師が材の教材性を検討し、活かすことができていない」というご指摘をいただいている。子どもたちの探究の深さという観点からも、この点についての検討を進める必要がある。

(2) 学習指導要領案の策定と内容構造の具体化に向けて

それぞれが違った興味の対象を追究している「てつがく創造活動」において、子どもたちが“活動すること”“てつがくすること”の対象は「自己・他者・世界」である。そしてそこでの学習内容を表すには、「子どもたちはどのような経験から、何を学び取ったのか」という視点で学びの履歴を見ていく必要がある。その際、表1-2で挙げた「てつがく創造活動で育つ資質・能力」をもとに、一人ひとりが経験をどのように意味づけ、価値観を更新したのかを捉えていく必要がある。つまり、「てつがく創造活動」の内容を「価値内容」「資質・能力」「学びの履歴」の3点から提案できるようにしていく。さらに、中学年と高学年の「経験のサイクル(図1-2)」における差異を明らかにする必要がある。それは、子どもたちに委ねているデザイナーとしての役割を、教師が自覚化しつつ活動に伴走することにつながる。

(3) 子どもが自身の学びの評価者になる環境作り

そして、「てつがく創造活動」の学びを、最終的に意味づけ価値あるものしていくのは、子どもたち自身であるべきだという見方を、「学びとしての評価(Assessment as learning)」という言葉とともに表している。しかし、ただ対話してふり返ることで子どもたちが自身の経験に意味を見出すわけではない。子どもたちのふり返りが次につながっていくような場面や環境をどのように整えていくかは課題である。

(4) 教師の在り方を問い直す

「教師への効果」での報告からも、「学びをあむ」教育課程は、子どもの主体性を中心に「学ぶ」という行為を見つめ直すことで教師のあり方を問い直していくものであると考えることができる。「学びをあむ」が、教育課程全体にかかる主題であるなら、各教科における学習は子どもが「学びをあむ」ものになっているだろうか。教科の学習における教師の居方も、同様に問い直していくことが求められよう。

お茶の水女子大学附属小学校 教育課程表（令和4年度）

	各教科の授業時数										特別の教科である道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	みがく・てつがく創造活動	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語						
第1学年 4～7月	ことば なかま からだ かずとかたち 3 2 3															323 0
第1学年 9～3月	179 -10		84 0		0 -63	42 0	42 0		63 0		0 -22		0 -22	117 117	527 0	
第2学年	305 -10		175 0		0 -105	70 0	70 0		105 0		0 -35		0 -35	185 185	910 0	
第3学年	210 -35	70 0	175 0	70 -20		70 10	70 10		105 0		0 -35	35 0	0 -70	0 -35	192.5 192.5	997.5 17.5
第4学年	210 -35	70 -20	175 0	105 0		70 10	70 10		105 0		0 -35	35 0	0 -70	0 -35	192.5 192.5	1032.5 17.5
第5学年	175 0	105 5	175 0	105 0		52.5 2.5	52.5 2.5	52.5 -7.5	70 -20	52.5 -17.5	0 -35		0 -70	0 -35	192.5 192.5	1032.5 17.5
第6学年	175 0	105 0	140 -35	105 0		52.5 2.5	52.5 2.5	52.5 -2.5	87.5 -2.5	70 0	0 -35		0 -70	0 -35	192.5 192.5	1032.5 17.5
計	1364 -97	350 -15	975 -36	385 -20	0 -207	383 25	383 25	105 -10	573.5 -23.5	122.5 -17.5	0 -209	70 0	0 -280	0 -209	1144 1144	5855 70

註・3年生以上に新領域「てつがく創造活動」を設定する。

授業時数の1単位時間は40分とし、標準授業時数との比較は、単位時間数の比較である。

- ・低学年接続期の教育課程（小学校入学～7月）は、「ことば」、「かずとかたち」、「からだ」、「なかま」の4つの学習領域で、教育課程を編成する。ここでは、生活や遊びと関連させて、総合的・横断的に学習を行う。この特別な教育課程は、「附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係わる調査研究（H22～H27）を受けて実施してきた経緯を生かしたものである。
- ・領域「みがく」は、3年生以上の「てつがく創造活動」へとつながる、低学年教育課程における生活を基底とした総合的・横断的な学習活動領域の名称である。低学年においては、「てつがく創造活動」に関連する学習を、当該学年の領域「みがく」の学習の中で行う。

学校等の概要

1 学校名、校長名

お茶の水女子大学附属小学校 校長 新名 謙二

2 所在地、電話番号、FAX番号

所在地 東京都 文京区 大塚 2-1-1

電話番号 03(5978)5875 FAX番号 03(5978)5872

3 課程・学科・学年別幼児・児童・生徒数、学級数

(小学校の場合)

区分	第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		第5学年		第6学年		計	
	児童数	学級数	児童数	学級数										
一般	105	3	100	3	103	3	103	3	102	4	100	4	613	20
帰国児童	0	0	0	0	0	0	3	1	9	0	2	0	14	1
計	105	3	100	3	103	3	106	4	111	4	102	4	627	21

4 教職員数

校長	副校長	主幹	教諭	養護教諭	栄養教諭	非常勤講師	実習助手	ALT	PC室助手	スクールカウンセラー	ソーシャルワーカー	事務職員	支援員	司書	計
1	1	1	26	1	1	11	1	1	1	2	1	2	4	1	55

令和4年度研究開発実施報告書

1 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。

2 研究開発の概要

AIの進化やグローバル化などによる急速な社会の変化に主体的に向き合う市民となる資質の育成が求められている。そうした社会を担う資質は、自ら学びを構想し様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びを通して育まれると考える。そのため、このような学びが実現される新領域「てつがく創造活動」を創設し、その学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について実践を通して検討する。そこでは、子どもが学ぶ姿を通して主体的な学びを支える力をメタ認知スキルやそれと関連して育まれる社会情意的スキルなどの視点から検討する。また次の活動や学びへとつながる子どもによる学びとしての評価活動〔assessment as learning〕を重視し自己評価の眼を養う教師の評価のあり方も検討する。さらに「てつがく創造活動」での学びのあり方やそこで育まれる力をもとに、各教科等の学びのあり方を問い直し、社会の変化と主体的に向き合う市民的資質の育成を目指した教育課程の研究開発を行う。

3 研究開発の内容

(1) 研究仮説

①研究開発課題を達成するために以下の具体的な内容を設定して研究を進める。

- 自ら学びを構想し、様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びの領域「てつがく創造活動」を創設し、その学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について実践を通して明らかにする。
- 「てつがく創造活動」における子どもの姿をもとに、主体的な学びを支え育まれていく力について、メタ認知スキルや社会情意的スキルなどの視点から検討し明らかにする。このような力を育む、教師の役割を含む環境のあり方についても実践を通して明らかにする。
- 個や共同体での自己・相互評価をもとに、子ども自らが次の学びを構想しそこに繋がる子どもによる評価活動のあり方について実践を通してまとめる。子どもに自己評価の眼を養う教師の関わり方についても明らかにする。
- 「てつがく創造活動」での学びのあり方やそこで育まれる力をもとに、各教科の役割や学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）を問い直していく。あわせて、「てつがく創造活動」を通して育まれるだろうメタ認知スキル・社会情意的スキルと、教科ごとに特有のメタ認知スキルや社会情意的スキルの育ちとの関連について検討していく。
- 社会を担い、社会の変化と主体的に向き合う市民的資質の基礎を育成するため、「てつがく創造活動」を中核とする教育課程を編成する。

②以上のような研究を進めていくことにより、次のような成果を期待している。

- 「てつがく創造活動」における、自ら学びを構想し様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びは、社会を担い主体的に向き合う市民的資質につながるであろう。
- 「てつがく創造活動」における主体的に探究する子どもの姿を、メタ認知スキルや社会情意的スキルといった視点から見とっていくことで、「てつがく創造活動」を通して育まれる力や主体的な学びを支える力の具体が明らかになるであろう。

- 様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びを進めていくためには、個別または共同体での学びとしてのふり返し [assessment as learning] を行うとともに、教員が子どもたちに学習状況の情報を還元する必要がある。学習活動としてのふり返しはメタ認知スキルと関連して社会情意的スキルを育み、次の学びの構想につながるだろう。
- 「てつがく創造活動」を教育課程の中核に据え、主体的な探究の視点から各教科の内容、学習方法、評価について問い直すことで、各教科ならではの社会情意的スキルやメタ認知スキルが育成されるであろう。「てつがく創造活動」で生まれたメタ認知スキルや社会情意的スキル等の学びを支える力は、各教科における学び方にも波及するだろう。

(2) 教育課程の特例

- 子ども自らが学びを構想し、様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びの領域として、新領域「てつがく創造活動」を創設する。
- 具体的には、年間 192.5 時間（週あたり 5.5 時間）とする。尚、その時間には、「総合的な学習の時間」（年間 70 時間）や「特別活動」の時間（年間 35 時間）、「特別の教科 道徳」（年間 35 時間）の年間 140 時間を充てるとともに、各教科からも年間 52.5 時間を充てる。
- 「てつがく創造活動」を進めていく際に、取り組む内容によって、時にまとまった時間が必要となる場合がある。活動の状況に応じて、年間に数日、「学年裁量日」という日を学年ごとに設け、1 日「てつがく創造活動」の時間として、計画的に過ごすことも可能とする。
- 「てつがく創造活動」を創設することによって、教科によっては年間時数の削減が生じる。各教科においても、主体的に探究していく学びを大切にすれば、じっくりと問題や活動に向き合う時間が必要となる。したがって、各教科等における学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）や内容の精選について継続して検討していく。

(3) 研究開発にあたり配慮した事項・問題点

- 学年部会や課題別部会、研究推進部会において「てつがく創造活動」の学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について協議を行い、“自ら学びを構想し、他者と関わりながら主体的に探究していく学び”であったかという視点から評価を行う。
- 子どもの学びの様子を集積整理した学びの所産（作品、てつがく創造活動帳、ふり返しシートなど）をもとに、主体的な学びを支える力や「てつがく創造活動」を通して育まれる力について、メタ認知スキルや社会情意的スキルなどの視点から見とり、子ども達への還元方法を検討する。同時に子ども自身が自分（たち）の学びをアセスメントするための計画表やふり返りのためのシート、ポートフォリオとしての「てつがく創造活動帳」を活用できる学習環境の整備も必要になる。
- 上記のポートフォリオ化について、デジタル・ポートフォリオとして子どもたちが自分の記録や過去の作品を参照できる環境について検討する。
- 取り組んできた研究が、子どもにとってどのような意味があったのかを検証するために、本学の研究者の協力のもとで質問紙調査を作成・実施、分析を行う。同様に保護者への質問紙調査も実施し、子どもの学びの変容等について多面的な実態把握を行う
- 教育実際指導研究会を開催して、実践者や研究者等の有識者から評価を得る。
- 運営指導委員会にて、指導講評を受ける。

4 研究開発の結果及びその分析

(1) 編成した教育課程の特徴

教育課程の中核に置いた新領域「てつがく創造活動」は、「てつがく対話」と「プロジェクト型活動」という2つの特徴的な活動によって成り立つ。本校における「プロジェクト型活動」は、自分（たち）が

活動を計画・実施し、それを自分（たち）で振り返り、次の自分（たち）の活動の見通しをもっていくなかで、自分（たち）なりのゴールを探していく学びである、という活動概念を第一義としている。また、生活や活動を通して抱いた思いを聴きあい、自分とは違う感じ方を知ることが、気づいていなかった活動の意味や価値を見出すことにつながる。つまり、“活動すること”に内在する問題を通して“てつがくする”ことで、自身の世界の見え方を更新し、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を目指している。

以下に、新領域「てつがく創造活動」の特徴について四つの点から整理していく。

①各々が近づきたい対象に、自分(たち)のペースで接近していく小グループによるプロジェクト型の活動

教師がテーマや教材選択を行う現行の総合的な学習の時間や、多くのプロジェクト型活動と新領域「てつがく創造活動」の違いは、一人ひとりの興味・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である。活動をデザインする主体が子ども自身であることを強調しているとともに、一人ひとりが活動の当事者として自身の世界の見え方を更新していくことを重視している。

例えば5年生では、企画会議を経て5月に26テーマ30グループのプロジェクトがスタートした。違ったテーマに取り組んでいる人たちが自分たちのペースで興味の追求を進めたり、多様な興味が他者にひらかれたりする過程で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」と定義した。「リゾーム型の学び」は、習得（経験）すべき内容が定められているツリー型の学びではなく、経験と概念の再構成を大事にしたボトムアップ型の学びを志向する。

②反省的思考を働かせて次の学びに生かす

ある観念や計画を形あるものに表わすことを目的とするプロジェクト学習は、キルパ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。

「実践する・他者にひらく・ふり返る・発見し次に向かう」を一つのサイクルとする「てつがく創造活動」では、計画したことを実現することよりも、イメージを形にしていく実践を通して問いを更新し、自分たちの活動の進め方・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。この学びのサイクルを実現するには、全ての学習者が、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ねばならない。一人ひとりがプロジェクト型活動を通して生起する“出来事や学びの当事者”である点を強調することが特色の二つ目に挙げられる。

このサイクルを繰り返す中で活動に伴う他者性や公共性を問題化することで、問いの質や活動の目的を変容させていくとともに、対象や活動がもつ“よさ”への向かい方を更新していく。

③“てつがくする”ことで自己の在り方を見つめる

活動を進める中で、課題への向かい方や互いの考え方の違いを巡って活動が停滞したり、葛藤が生じたりする。そんな時、他者や他グループがどのような考え方・進め方をしているかを見て立ち止まったり、対話して“てつがく”したりすることで自分たちの目的を確かめ、次に向かっていく。このような自己の在り方を見つめる機会をもつことも、「てつがく創造活動」の特徴である。

新教科「てつがく」を試行しているときに大事にした「対話を通して“てつがくすること”の意味」と

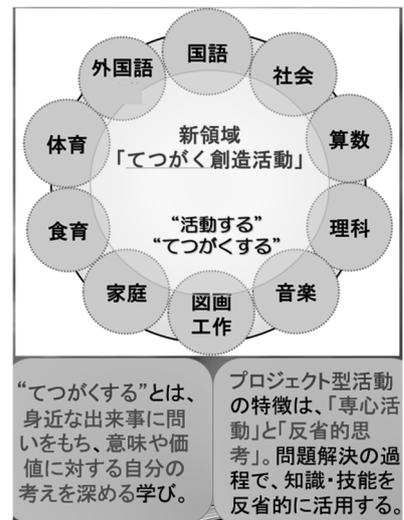


図1-1 “てつがくすること”と“活動すること”

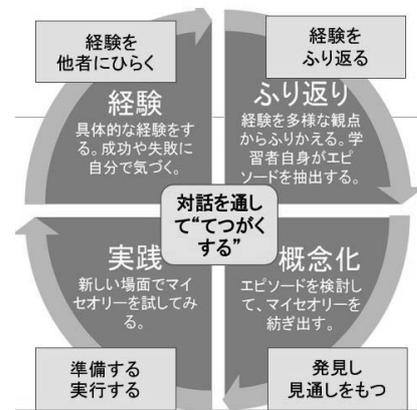


図1-2 “てつがく”ことを加えた探究のサイクル

してi～iv（表1）があった。これらは、「てつがく創造活動」においても大事にしている。ここに“活動すること”と“てつがくすること”の往還によってv～viの二つを加えることとした。

行為の選択に伴う、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・ものの見方を更新していくことが、”よりよいもの”や“よさ”を志向する非認知的な学びの性向をつくっていく。

なお、子どもによる学習活動としてのふり返り [assessment as learning] とメタ認知スキル・社会情意的スキルの関連に関しての実践を重ねている。子どもの学習活動として、自己評価、相互評価、評価観点の作成、いくつかの表現形式での記述など、複数の場面に跨る実践を「学びとしての評価」としてどのようにまとめて提示することができるのかが課題である。

④ 経験を意味づけ、社会情意的スキルやメタ認知スキルを育む

本校では、メタ認知スキル (metacognitive skills) とは「主体的に探究していく過程において、自分(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1-2は、3年間の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分類・整理したものである。メタ認知スキルとの関わりの深い姿と社会情意的スキルとの関わりの深い姿とに整理する中で、三つ目のカテゴリー「市民性と知的性向」が浮かんできた。この表の整理から、「てつがく創造活動を中核とする教育課程」は、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くる。

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。図2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見えてきた。

表1-1:対話を通して“てつがくすること”の意味

i 対話を通じ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

表1-2 「てつがく創造活動」で育てる資質・能力

観点	具体的な姿
① 自己を見つめ、自身の行動を調整する 【メタ認知スキル】	<ul style="list-style-type: none"> ○ 経験を生かし、見直しをもつ ○ 試行錯誤しながら自分がやりたいことに気付く ○ ふり返り修正する、失敗を認める ○ 他者のよさを取り入れ、自己の考えを見つめ直す ○ 問いや考えを更新しながら自分のあり方を探る ○ 変化に気付き、ふり返り意味づける
② 他者と協働し、学びを進めていく 【社会情意的スキル】	<ul style="list-style-type: none"> ○ 他者の想いに寄り添い、捉え方の違いを感じる ○ 他者に触発され、即興的に対応しながら実践する ○ 自分を認め、納得のいく自己決定をする ○ 他者に助けを求めたり、折り合いを付けたりしながら興味の実現を目指す ○ 責任を持ち、やり遂げる
③ 探究し“よさ”を創り出す 【市民性と知的性向】	<ul style="list-style-type: none"> ○ 未知のものを面白がり、前向きに挑戦する ○ 自分の興味に問いをもち、探究する ○ 今の自分をこぼし、自己のあり方を考える ○ 探究を支える手続き【計画する・問いを立てる・見通す・目標を決める等】を意識する ○ 目的を摺り合わせ、目標を描き直す ○ よりよいものを創ろうとする。成長しようとする

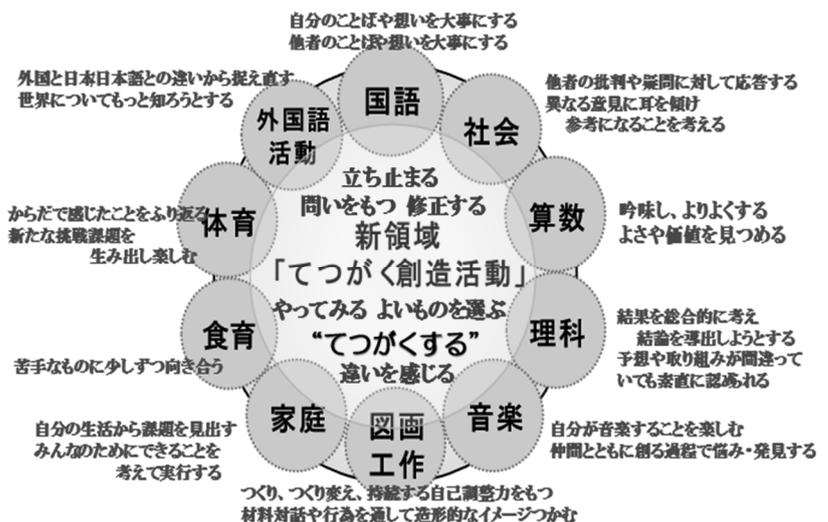


図1-3 各教科におけるメタ認知スキル・社会情意的スキル

(2) 実践した教育課程の内容

本校のプロジェクト型活動を内容面から検討する際には、「てつがくとプロジェクトはどのように関連しているのか」「学びの履歴にはどのような連続性と意味があるのか」「子どもたちは経験の中から何を学び取ったのか」という視点をもって活動の履歴を整理していく必要がある。

そこで生起し、変化していく子どもたちの学びは、一つの活動場面だけでは語ることでできない連続性と意味をもっている。そこで、学びの履歴におけるプロジェクト型学習活動と“てつがくすること”の整理を試みたのが図4である。

上段に緑色で書かれたのが、5年生10月時点でのプロジェクト活動とその目的である。初めは「挑戦したい」「できるのかな」という興味から始まったプロジェクトが、「注文を受けて作る」「手伝ってもらおう」「楽しませるには」など、自分たちの満足だけでなく、経験を他者とどう共有するかに向かっている点に着目したい。

中段に書かれた黄色の四角は、プロジェクト活動に関わる問いについて対話するなかで、現在進行形のプロジェクト活動の在り方自体を問い直し確かめていくタイプのものである。「中間発表」の意味自体を問い直したり、友だちの発表に触れることで自分の中の「伝えたいこと」や「実現したいこと」を明らかにしたりといった、認識の変化につながっている。

下段に水色で書かれているのは、生活の中で関心をもったテーマについて語りあつたてつがく対話の履歴である。活動に伴う葛藤を対話の話題にすること自体、心理的ハードルを伴う。それを可能にするのは、普段から個々の考え方や内面について聴きあう対話の文化である。「感情って」「参加しなくちゃいけないの」「大人になるって」など、その年代に関わる出来事や感情について対話を重ねる中で、自分とは違う見方・考え方を受け止めながら、自分にとっての問いや納得解を見出していく知的性向を涵養している。

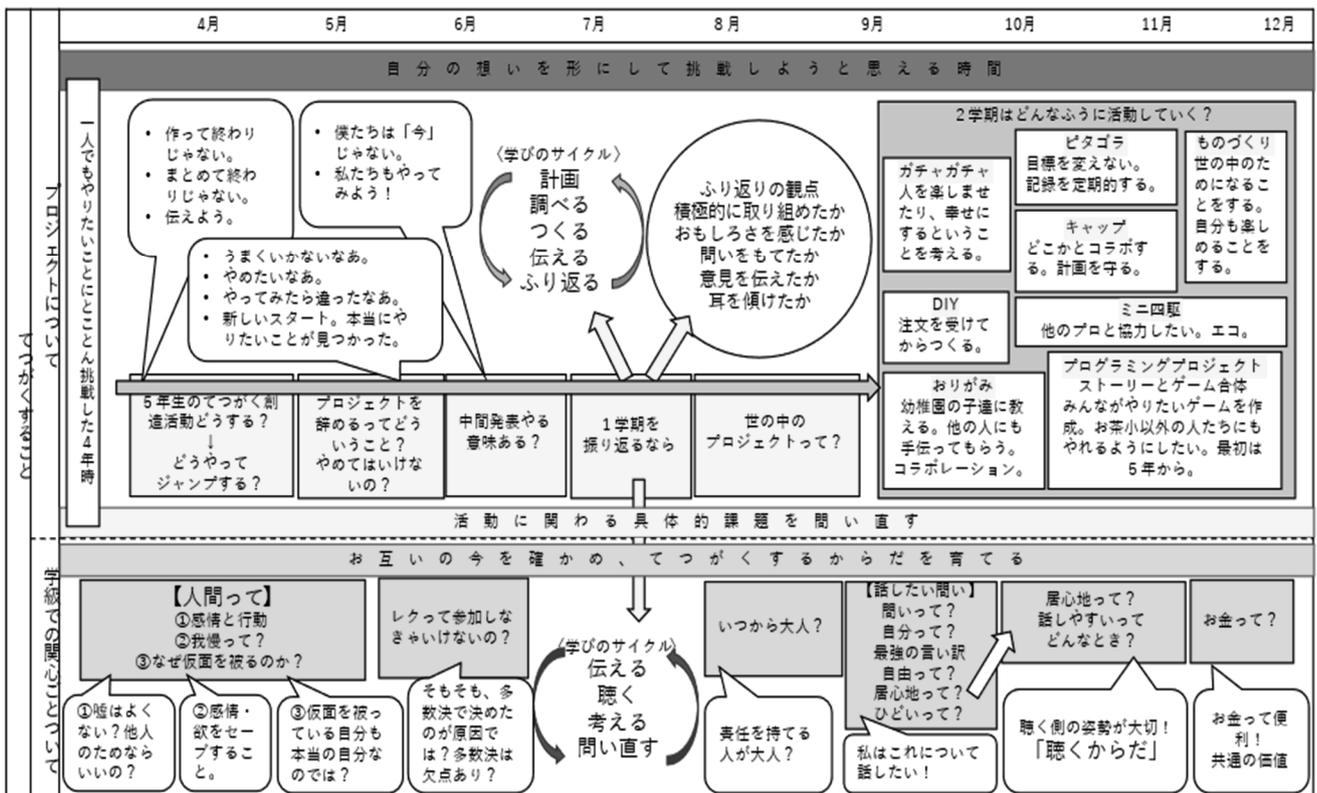


図1-4 プロジェクト型活動とてつがくの関連

「連続性」という観点から学びの履歴を見ていくと、プロジェクト型活動の対象とする事柄はそれぞれだが、探究の過程を通して深めていく価値内容は新教科「てつがく」で挙げていたように「自己・他者・世界」に関わると考えられる。

プロジェクト型活動と関連するてつがく対話で取り上げられるテーマ（価値内容）は、「他者に関わるもの」が最も多く、次に「自己に関わるもの」が多い（図1-4中段）。てつがく創造活動のねらいから

も、他者を介して自己の在り方を考える展開になっていると言えよう。

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、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がそれに当たると考えられる。

さらに、「てつがく創造活動」の学習内容を表すには、「子どもたちは経験から何を学び取ったのか」という視点で学びの履歴を見ていく必要がある。その際、表1-2で挙げた「てつがく創造活動で育つメタ認知スキル・社会情意的スキル」をもとに、一人ひとりが自分の経験をどのように意味づけ、価値観を更新したのかを捉えていく必要がある。そのためには、表1-2を整理し、「てつがく創造活動」の内容を

「価値内容」「資質・能力」「学びの履歴」の3点から提案できるようにすることが求められる。



図1-5 “てつがくする”価値内容例

5 年次研究計画

<p>第一年次</p>	<p>①大学研究者との連携によって、研究計画を確立する。 ②「てつがく」と「創造活動」を有機的に関連させた新領域「てつがく創造活動」を創設し、実践を通して学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について検討する。 ③先行研究や専門家等からメタ認知スキルや社会情意的スキルについて学び、理解を深める。あわせて、子どもの学ぶ姿から主体的な学びを支え育まれていくであろう力について、メタ認知スキルや社会情意的スキルといった視点から検討する。 ④研究の効果を測定する質問紙調査を作成し、5～6年生児童や保護者に対して調査を行う。 ⑤教育実際指導研究会において研究の方向性を提案する。</p>
<p>第二年次</p>	<p>①大学研究者との連携によって、研究の評価を行い、研究の全体計画を見直す。 ②「てつがく創造活動」の実践を通して、学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）や教師の関わりについて検討する。あわせて、子どもの学ぶ姿から主体的な学びを支え育まれていく力について、メタ認知スキルや社会情意的スキルといった視点から検討し、具体的にしていく。 ③各教科等においても、主体的に探究する学びという視点から学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について検討する。あわせて、子どもの学ぶ姿から、主体的な学びを支え育まれていく力について、メタ認知スキルや社会情意的スキルといった視点から検討する。 ④研究の効果を測定する質問紙調査を作成し、5～6年生児童や保護者に対して調査を行い、次年度の修正の方向を明らかにする。 ⑤教育実際指導研究会において研究の成果を提案する。</p>
<p>第三年次</p>	<p>①大学研究者との連携によって研究の評価を行い、研究の全体計画を見直す。 ②前年度をもとに「てつがく創造活動」の実践研究を進め、学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）や教師の関わりについてまとめる。あわせてメタ認知スキルや社会情意的スキルと主体的な学びとの関係についてまとめる。また、前年度までの研究をもとに、「てつがく創造活動」のカリキュラム案を作成する。なお、カリキュラム案をまとめる際には、「てつがく創造活動」の学びの特徴に沿った表現の仕方を検討する。 ③主体的に探究する学びという視点から問い直し、検討した教科等の学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）についてまとめる。あわせて、主体的な学びを通して育まれるメタ認知スキルや社会情意的スキルと認知スキルとの関連について検討する。 ④研究の効果を測定する質問紙調査を作成し、5～6年生児童や保護者に対して調査を行い、次年度の修正の方向を明らかにする。また、「てつがく創造活動」を中核に据えた教育課程を通して、主体的な学びを支えるメタ認知スキルや社会情意的スキルの相互関連的な育ちについて検討していく。</p>

	⑤教育実際指導研究会において研究の成果を提案する。
第四年次	<p>①大学研究者との連携によって、研究の評価を行う。</p> <p>②前年度までの研究をもとに「てつがく創造活動」のカリキュラムをまとめるとともに実践研究を進め、学びのあり方（内容、学び方、評価方法等）について検証する。</p> <p>③主体的に探究していく学びを大切にした教科等の学びについて実践研究を進めるとともに、そのような学びを通して育まれるメタ認知スキルや社会情意的スキルと認知スキルとの関連についてまとめる。</p> <p>④研究の効果を測定する質問紙調査を作成し、5～6年生児童や保護者に対して調査を行い、4年間の研究のまとめを行う。また、「てつがく創造活動」を中核に据えた教育課程を通して、主体的な学びを支えるメタ認知スキルや社会情意的スキルの相互関連的な育ちについて明らかにしていく。</p> <p>⑤「てつがく創造活動」を中核に据えた教育課程をまとめ、教育実際指導研究会において研究の成果発表を行う。</p>

6 年次評価計画

第一年次	<p>①学習者への事後調査の内容・方法を検討する。具体的には、新教科「てつがく」で行っていた評価方法を基に、研究の効果を測定する質問紙調査を構想し、5～6年生の児童に対して調査を行い、分析する。</p> <p>②研究授業の実施による成果と課題の分析を行う。</p> <p>③保護者への質問紙調査を行い、子どもの変化について多面的な実態把握を試みる。</p> <p>④大学の研究者と連携して研究の進捗に関する評価を行い、2年次からの研究計画を修正する。</p>
第二年次	<p>①研究の効果を測定する質問紙調査を構想し、5～6年生の児童に対して調査を行い、分析する。</p> <p>②研究授業の実施による成果と課題の分析を行う。</p> <p>③保護者への質問紙調査を行い、子どもの変化について多面的な実態把握を行う。</p> <p>④教育実際指導研究会を開催して、実践者や研究者等の有識者から中間評価を得る。</p> <p>⑤大学の研究者と連携して研究の評価を行い、3年次の研究計画を修正する。</p>
第三年次	<p>①研究の効果を測定する質問紙調査を構想し、5～6年生の児童に対して調査を行い、分析する。</p> <p>②研究授業の実施による成果と課題の分析を行う。</p> <p>③保護者への質問紙調査を行い、子どもの変化について多面的な実態把握を行う。</p> <p>④教育実際指導研究会を開催して、実践者や研究者等の有識者から中間評価を得る。</p> <p>⑤大学研究者との連携によって「てつがく創造活動」ならびに教科等の研究に関する評価を行い、それをもとに研究の全体計画を見直し、4年次の研究計画を修正する。</p>
第四年次	<p>①研究の効果を測定する質問紙調査を構想し、5～6年生の児童に対して調査を行い、分析する。</p> <p>②研究授業の実施による成果と課題の分析を行う。</p> <p>③保護者への質問紙調査を行い、子どもの変化について多面的な実態把握を行う。</p> <p>④教育実際指導研究会を開催して、実践者や研究者等の有識者の評価を得る。</p> <p>⑤大学の研究者との連携によって「てつがく創造活動」を中核に据えた教育課程に関する評価を行い、その成果と課題を提案する。</p>

7 研究組織

研究課題に対して全校を挙げて取り組めるように図 1-3 のように研究組織を構成した。特に「てつがく創造活動」の実践研究を充実させるため教科・食育等部会とは別に、5つの課題別部会を設定し研究開発課題に取り組んできた。

「学年会」は週1回設定し学年運営に関する話し合いとともに「てつがく創造活動」における子どもの学ぶ姿を共有しながら、実践のふり返しを行っている。

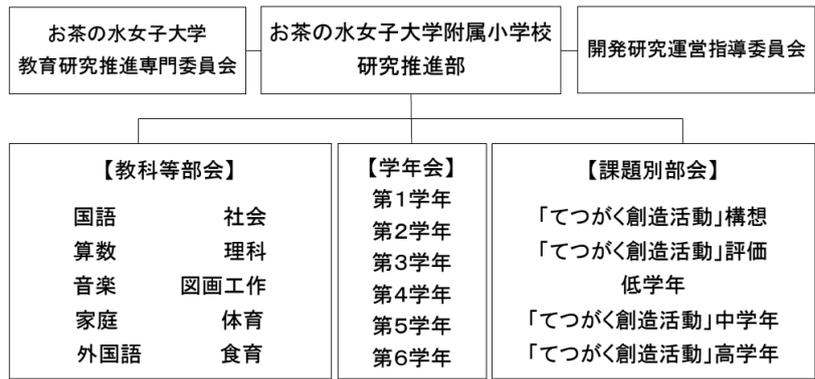


図 1-5 “てつがくする” 価値内容例

II 研究開発の経緯

月	日	曜	○研究会議（全体会、教科・食育部会、課題別部会）△職員会議 □研究推進部会 ■授業研究会・講演会 ◎研究開発運営指導委員会 ◇調査研究視察
3	30	火	□研究推進部会（第1回）
4	05	火	□研究推進部会（第2回）
	14	木	□研究推進部会（第3回）
	19	火	○研究全体会（1回目）、課題別部会（1回目）、教科・食育部会（1回目）
	26	火	○研究全体会（2回目）、課題別部会（2回目）、教科・食育部会（2回目）
	28	木	□研究推進部会（第4回）
5	12	木	□研究推進部会（第5回）
	17	火	◎第1回運営指導委員会（河野哲也先生、浜口順子先生）、課題別部会（3回目）
	19	木	□研究推進部会（第6回）
	31	火	○研究全体会（3回目）、教科・食育部会（3回目）
6	2	木	□研究推進部会（第7回）
	10	木	□研究推進部会（第8回）
	21	火	■授業研究会 藤枝真奈教諭 第6学年てつがく対話「プロジェクト型活動から生まれる『てつがく対話』」（高学年部会） 出席された運営指導委員の先生方：村川雅弘先生、河野哲也先生、池田全之先生、武藤世良先生
	23	木	□研究推進部会（第9回）
	28	火	■授業研究会 岡田博元教諭 第5学年国語「海の秘密を読書ノートにまとめよう」（国語部会）参加した共同研究者：藤江康彦先生、コメンテーター：橋本陽介先生
	30	木	□研究推進部会（第10回）
7	5	火	○研究全体会（4回目）、課題別部会（4回目）
	7	木	□研究推進部会（第11回）
	20	水	○研究全体会（5回目）
	21	木	○研究全体会（6回目）、教科・食育部会（4回目）
	22	金	○研究全体会（7回目）、課題別部会（5回目）、□研究推進部会（第12回） ■校内講演会 東京大学 田中智志教授 「てつがくの美しい危うさ」
8	22	月	□研究推進部会（第13回）
	23	火	○研究全体会（8回目）、課題別部会（6回目） ■オンライン講演会 早稲田大学 根津朋美教授「これから先の学校カリキュラムについて考える」
9	1	木	○研究全体会（9回目）、教科・食育部会（5回目） ◎第2回運営指導委員会（村川雅弘先生、小玉重夫先生、浜口順子先生）
	8	木	□研究推進部会（第14回）
	20	火	○研究全体会（10回目）、課題別部会（7回目） ■オンライン講演会 東京工業大学 中島岳志教授 「利他の原理」

	22	木	□研究推進部会 (第 15 回)
	27	火	■授業研究会 富田京子教諭 第 4 学年算数「四角形」(算数部会) 草野健教諭 第 3 学年理科「音のふしぎ」(理科部会) 参加した共同研究者: 中村光一先生、増田伸江先生、コメンテーター: 里浩彰先生 ■校内講演会 武藤世良先生
9	29	木	□研究推進部会 (第 16 回)
10	6	木	□研究推進部会 (第 17 回)
10	11	火	○研究全体会(11 回目)、教科・食育部会 (6 回目)
	17	月	■授業研究会 片山教諭 第 3 学年「てつがく創造活動」(中学年部会) 参加した共同研究者: 鹿毛雅治先生
	18	火	■授業研究会 片山教諭 第 3 学年「てつがく創造活動」(中学年部会) 下田教諭 第 1 学年「みがく」(低学年部会) 佐久山教諭 第 1 学年「みがく」(低学年部会) 参加した共同研究者: 河野哲也先生
	20	木	□研究推進部会 (第 18 回)
	27	木	□研究推進部会 (第 19 回)
11	1	火	△研究推進部会から
	8	火	■授業研究会 和氣教諭 第 5 学年「てつがく創造活動」(構想部会) 倉次教諭 第 5 学年「てつがく創造活動」(評価部会) 参加した共同研究者: 富士原紀江先生 ◎第 3 回運営指導委員会 富士原紀江先生
	10	木	□研究推進部会 (第 20 回)
	15	火	○研究全体会(12 回目)、教科・食育部会 (7 回目)
	17	木	□研究推進部会 (第 21 回)
	22	火	○研究全体会(13 回目)、課題別部会(8 回目)
12	1	木	□研究推進部会 (第 22 回)
	22	木	□研究推進部会 (第 23 回)
	23	金	○研究全体会(14 回目)、教科・食育部会 (8 回目)、課題別部会(9 回目)
1	10	火	○研究全体会(15 回目)
	12	木	□研究推進部会 (第 24 回)
	17	火	○研究全体会(16 回目)、課題別部会 (10 回目)
	19	木	□研究推進部会 (第 25 回)
	24	火	○研究全体会(17 回目)、教科・食育別部会 (9 回目)
2	2	木	□研究推進部会 (第 26 回)
	7	火	○研究全体会(18 回目)、課題別部会 (11 回目)、教科・食育別部会 (10 回目)
	9	木	□研究推進部会 (第 27 回)
	14	火	○研究全体会(19 回目)、課題別部会 (12 回目)、教科・食育別部会 (11 回目)
	18	土	■第 85 回教育実際指導研究会 (オンライン開催) 『てつがく創造活動』構想部会, 『てつがく創造活動』評価部会, 低学年部会, 中学年『てつがく創造活動』部会, 高学年『てつがく創造活動』部会, 教科・食育部会の計 15 部会が発表・協議を行った。
	28	火	○研究全体会(20 回目)、課題別部会 (13 回目)、教科・食育別部会 (12 回目)
3	2	木	□研究推進部会 (第 28 回)
	9	木	□研究推進部会 (第 29 回)
	14	火	△研究推進部会から
	22	水	△研究推進部会から
	24	金	○研究全体会(21 回目)
	27	月	△研究推進部会から

Ⅲ 研究開発の内容

1 全体構想

(1) 研究の内容

てつがく創造活動は、子どもたちが主体的に活動していくこと、興味のあることを探究していくことを、基本的なあり方としている。自身の興味を試行錯誤しながら探究できること、意志決定できることが主体性という概念を捉え直す鍵であり、てつがく創造活動の前提だと考える。これは、就学前教育で主体的に「あそびこんできた」子どもたちの生活をボトムアップし、てつがく創造活動を中心に小学校の教育課程を捉え直すことも言える。こうした学びのあり方を「リゾーム型の学び」と定義づけた。

(2) リゾーム型の学びとは

リゾーム型の学びは前述の通り、就学前教育を生かして、子どもたちが自由度の高い主体的な活動を通して探究するものである。これを、日常の問い直しや素朴な問いを考え抜くてつがく対話と、ものづくりを中心としたプロジェクト型の活動で行っている。この学びのキーワードは、リゾーム、興味の複合、利他である。リゾームはドゥルーズとガタリが「千のプラトー」で示しているもので、興味の複合はフレネが示した概念である。この二つを合わせて考えると、子どもたち一人ひとりの興味を尊重し、それを見合える場をつくっていくと、多様な興味が行き交う場が生まれる。この異なる他者の興味が行き交う場が、「興味が複合する」場であり、その場が子どもたちの中に、新たな興味や多様な知識や経験を積み重ねていくことにつながるのである。このような学びを「リゾーム型の学び」と定義した。最後に、リゾーム型の学びにおける利他について示したい。これは、空海のいう自利利他が端的にその意味を表している。現在、世界的に多様化の時代に入っており、その中では多様な価値観を大切にしたい社会が志向されるなければならない。つまり、「良い」とされるものも多様であり、誰かにとって役に立つこと、社会に貢献できることもまた多様であるといえる。そうした多様化した社会では、誰かにとって役立つことを意図して行うのではなく、自分のしたいことを追究し、それを他者にひらいた時、誰かにとって意味のあることにつながる、そのような社会貢献の姿が、利他的な姿として意味づけられる。だからこそ、自分の興味を追究できる場とそれをひらく場がつけられることに意味があるのである。私の興味が尊重されることが、自己肯定感に繋がり、それが土台となって他者を尊重すること、このような自利利他的な学びが、多様化する社会での新たな社会貢献の姿になるのではないだろうか。

(3) 新領域「てつがく創造活動」を通して育む資質・能力

今年度は実践での子どもたちの姿から、てつがく創造活動で育まれるメタ認知スキルや社会情意的スキルについて考えてきた。それを整理し直したものが右の表である。

①は「見通す」「価値づける」等のキーワードが含まれており、自身の行動を調整するメタ認知スキルにかかわるものである。②には「寄り添う」「折り合いをつける」等、他者と協働し学びを進めていく「社会情意的スキル」にかかわるものである。③は「探究する」や「挑戦する」等、創造的探究を目指す市民としての知的性向にかかわるものである。本校では非認知スキルの中でも、メタ認知スキル・社会情意的スキルに着目することで、将来にわたって探究する知的性向を涵養していこうとしている。

なお、これらの三つはあくまでも分類上の整理であり、それぞれが個別に育てられるものではなく、相互にかかわりあって育まれていくものと考えている。例えば、他者とともに「探究する」ためには、「折り合い」を付け、「見通し」をもって活動を進めていくことが必要になる。しかし、それらが有機的に繋がっていない場合、子どもたちの葛藤場面として立ち現れることになるのである。

表 3-1-1 「てつがく創造活動」を通して育む資質・能力

<p>①自己を見つめ、自身の行動を調整する 【メタ認知スキル】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○経験を生かし、見通しをもつ ○試行錯誤しながら自分がやりたいことに気付く ○失敗を認め修正し価値づけるようなふり返しをする ○他者のよさを取り入れ、自己の考えを見つめ直す ○問いや考えを更新しながら自分のあり方を探る ○変化に気づき、没頭する
<p>②他者と協働し、学びを進めていく 【社会情意的スキル】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○他者の想いに寄り添い、捉え方の違いを感じる ○他者に触発され、即興的に対応しながら実践する ○自分を認め、納得のいく自己決定をする ○他者に助けを求めたり、折り合いを付けたりし、興味の実現を目指す ○責任を持ち、やり遂げる
<p>③創造的探究と市民性 【知的性向】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○未知のものを面白がり、前向きに挑戦する ○自分の興味に問いをもち、探究する ○他者を尊重し、よりよいものを創ろうとする ○探究を支える手続き【計画を立てる、問いを立てる、見通す、目標を設定する】を意識する ○目的を摺り合わせ、目標を描き直す

(4) リゾーム的な学び空間で、自分が問い直される・利他的に広がる姿（5・6年の事例）

事例①他のプロジェクトとの関わりから、自分たちの活動が問い直される（5年折り紙プロジェクト）

A児は好きな折り紙で誰かを喜ばせたいという思いからB児と折り紙PJを始め、千羽鶴を原爆ドームに贈り喜んでもらおうと考えていた。しかし、原爆ドームにはたくさんの千羽鶴が贈られているので困っているのではという問いが生まれた。そこで文京区の病院に送ろうと考えたが、二人で作るため完成

が遠い状況にあった。その状況の中、ガチャガチャPJから、景品用に折り紙の作品を作ってほしいと提案される。思わぬ依頼に困惑しながらもそれを受け入れ、そのことを次のようにふり返っている。

私は1学期のてつぐく創造活動で、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)ガチャガチャプロジェクトはガチャガチャ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に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)～私たちのプロジェクトは、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。

A児にとって、ガチャガチャPJとの関わりが与えた影響が大きかったことがわかる。好きで始めたものの、折り紙PJの活動はどこか生き生きとしていない印象だったが、ガチャガチャの景品作りでは対象が明確だったこともあり、活動が促進されていった。だが、千羽鶴作りを諦めたわけではなく、この活動をきっかけに、作業の進まなさを解消するために他者の力を借りようと考えた。二人は、廊下に千羽鶴コーナーを設置し、千羽鶴作成に協力してくれる人を募集することにした。すると、僅かな時間で多くの千羽鶴が集まり、活動が急速に進んだ。さらに、折り紙PJの活動が他者に認知され、2学期からは別のプロジェクトに取り組んでいた子が新たに加入することになった。活動を他者にひらいたことで多くの繋がりができるとともに活動を促進され、さらに新たな繋がりを生んでいったのである。

事例②個々の興味が複合し、それが利他的にひろがる(6年音楽プロジェクト×ダンスプロジェクト)

音楽PJは男女7名で、「音楽を楽しんで、自分たちの曲を作りたい」という想いで集まった。そして2学期当初に、音楽会でオリジナル曲「ワールドスカイ」と「Butter (BTS)」の発表を決めた。ちょうどその頃、同じButterをダンスPJが練習していることを知り、PJ内で話し合いを重ね、コラボレーションを持ちかける。そのダンスPJは、男女5名で昨年度から継続して取り組んでおり、主にK-POPの楽曲でダンスに取り組んでいた。音楽PJからの提案に、ダンスPJでも話し合いをし、Butterと一緒に発表することにした。これきっかけに、ダンスPJはやる事が明確して活動が活性化し、音楽PJもダンスPJとの練習だけでなく、元から取り組んでいた作曲や編曲も活性化していった。そして、話し合いを重ねながら、上手に活動の優先順位をつけ、譲り合いながら練習を進めていた。音楽会でのパフォーマンスを終えた後は、自然とハイタッチが起きるほど、子どもたちにとって充実した舞台であった。

音楽会後のふり返りで、子どもたちの一番の話題は「周りからの反響」であった。会場全体が手拍子で包まれ、みんなが自分たちの音楽やダンスを楽しんでくれたことを感じていた。さらに、同級生だけでなく話したこともない他学年からも声をかけられ、「これだけ楽しんでもらえるとは思わなかった!」と驚いていた。「もう一回やりたい!」「色々あったけど楽しかった!」とロ々に話す子どもたちの表情は、自信と充実感、達成感に満ち溢れていた。12月に学年で活動の発表する際には、音楽PJは結成から今までの歴史をふり返り、途中で衝突したこと、それをどう乗り越えたかなどを話していた。活動内容ではなく、みんなで一緒に何かすることの課題を話していたのが印象的だった。それに対して、聴き手からは、下のようなコメントがあった。

・いつもケンカっぽいことをしてるのを見ていたけど、けっこうみんな本気で活動していたからですね。
・たくさん話し合って努力してきたんだな。大変そうだったけど、なんだかんだ仲良いですね。今度、教えてください!
・音楽会のときは音楽とダンスの一体感と迫力で、勝手に体がゆれていました。とても楽しかったです。
・コラボって大変だと思うけど、自分たちだけじゃないパワーとかが加わって面白そうだからやってみよう!

誰かのために取り組むことを意図してはなかったが、自分たちの興味から取り組んだことが、結果として誰かの心を動かし、新たな活動の芽になる。音楽PJの子どもたちは他者のコメントから、自分たちのやってきたことが、意図せず周りの人や環境を巻き込みながら影響させたことに気づいていた。音楽PJの活動は、まさに利他的になった瞬間だといえる。

(5) 今後に向けて

リゾーム的な学びでは、やりたいことがいくつも出てきて、プロジェクトを「かけもち」する姿も現れる。そうすると、片方の活動に熱中するあまり、もう一方がおざなりになることがある。また、やりたいことが増えすぎ、友だちに迷惑をかけることもある。そうした時に教師も上手に間に入りつつ子どもたちと共に考えると、いくつかのプロジェクトをやめる決断をすることがある。その際に大切なのは、どの活動をやめるのか、どうしてやめるのかなどを一緒に活動していた友だちに伝えることである。

こうした経験を積んでいくと、「これをやりたいけど、今は時間がないから終わったらやろう」「これは、今やっていることと同時にやれそうだ」などと考えられるようになる。活動の仕方についても、他者と折り合いをつけながらできるようになる。自分のやりたいことに優先順位をつけつつ、他者とも折り合いがつけられるようになるのも、自分のしたいことが認められているからこそ起こることである。このような「かけもち」する姿も含め、子どもたちの主体的な活動・学びの様子をカリキュラムとしてどのように位置付け、まとめていくかについても今後は考えていきたい。

2 低学年部会

(1) コロナ禍における実践記録に関する研究について (2020年～)

新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、実践困難な状況が続いていたが、実際の子どもの姿から問いを見つけ研究を進めるべく、過去の映像や教師の記憶をもとに書き起こした実践記録の読み合いを行った。幼児教育研究者やこども園の保育者の先生方にご参加いただいた読み合いでは、動きのある活動の見とりの難しさや教師の主観で記述する際の、観察や記録の客観性等の問いが挙げられた。教師が常に参与しながら観察・記録をしている子どもの創造的な活動場面は、麻生(2009)のいう「二度と繰り返されない出来事が生起し続けている場」であり、そのような状況の中の子どもの記録(記述やふり返りを以下「記録」とする)のあり方についての検討は不十分な状況であった。教師が記録を元に他者と対話し「てつがく」した事が「メタ記述」として表れるだけではなく、子どもの実相に近づこうと教師の意識も変容し始めた事から、記録と他者との対話、共有について研究を深めたいと考えた。

(2) 「見せるため」の記録への問い(下田実践) 1学年「えらぶ」の時間 2022年10月

昨年度 iPad を活用した記録の取り組みでは、「どう見せるか」ということに意識が向く子どもが多く、記録の「見映え」よりも、まずは自分の思いにじっくりと向き合うことが重要だと考えた。そこで、今年度はふり返りのあり方や共有することの意味を考えると共に、共有の場についても子どもの姿から考察することにした。



図3-2-1 新しい共有の場の対話

コロナ対策により普段の教室空間は机と椅子が常に黒板を向き、子ども同士、交わりが少なかった場になっていた。しかし、子どもの「発表したい」という声をきっかけにマットを敷き、そこに集い他者の声に耳を傾けられる共有の場(図3-2-1)を設定した。この場により発表している他者に身体が向かい、質問も増え、“ただ静かに聞く場”が、“共感し合う場”に変化した。個々の活動の充実を他者と共有することで、まねをしたり、一緒にやってみたりするなど、他者と関わりながら活動が変化するようにになった。

子どもの記録の変化に見る「メタ認知スキル (meta-cognitive skills)」

共有の場により他者との関わりが見られた後、子どもたちの記録にも変化が見られた。

1学期、言葉集めなどの時間に一回も発表しなかったA児(男児)は、共有の場で「今日はポケモンを描きました。」と少し恥ずかしそうに発表した。その描かれた絵(図3-2-2)の完成度から周りの子から注目されるようになったA児は自信をもつようになり、当初たどたどしい線で書かれていた記録はその日を境に丁寧に書かれるようになった。

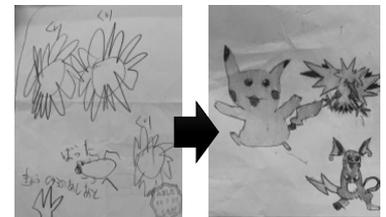


図3-2-2 ポケモンを丁寧に描くようになったA児
左の記録：7月7日 右の記録9月21日

図3-2-3は自分に自信がなく、表に出る事が苦手なB児(女児)の記録である。教師はB児の作ったものや書いたものに独自性や面白さを感じていたが、それがなかなか周知されないことに惜しさを感じていた。そこで教師は休み時間などにB児の思いを聞き出し、うまく言葉で表現できない事に壁を感じている事に気がついた。その為、教師や保護者と話をしながら自分が感じていたことや気がついたことを言語化し、記録を繰り返し書いていくことにした。その取り組みによりB児の記録は文章や絵だけではなく、それらを組み合わせた、アート作品ようになっていった。A児、B児のように、他の子どもたちも共有の場で他者と共有することに価値を見出し、伝わらないもどかしさや伝えるためにはどうしたら良いか考えるようになった。

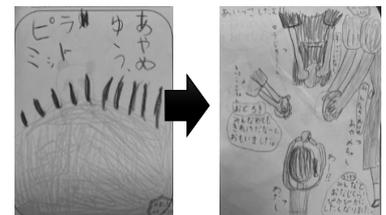


図3-2-3 俯瞰した絵を描くようになったB児
左の記録：6月28日 右の記録9月8日

このように、共有の場の設定と共に他者との関わりや記録の取り組みが変容し、今の自分の役割や位置を俯瞰しながら自分の考えや行為について省察し調整するなど、子どものメタ認知スキル (meta-cognitive skills) が育まれていった。

(3) 「社会情動スキル (social & emotional skills)」を育む保護者との協働記録

(佐久山実践) 2学年「みがくの時間」2022年11月

「みがく」(協働して学ぶ時間)は子どもの興味をもとに活動し、保護者と教師が協働して子どもの姿を記録する取り組みを行ってきた。活動後は、一人ひとりのふり返りやその日の写真、保護者の感想をまとめ(図3-2-4)、週末はその記録を持ち帰り家庭と共有した。



図3-2-4 自分たちが考えたカレーを給食に出したい「カレーグループ」のふり返り

「ぬいぐるみグループ(以下NGGと表記)」のC児(女児)は、1学期の遠足でお土産屋さんのぬいぐるみを見た事からNGGを立ち上げ、編み物を楽しみながらぬいぐるみを作っていた。活動の過程で実施した校外学習では、身の回りにある材料を使ったぬいぐるみを紹介してもらい、犬のぬいぐるみを自分達でも作る事にした。写真だけでは作り方がわからず、ぬいぐるみ作りが停滞したが、タブレットで設計図を書き活動を進めた。当初活動に対して消極的でふり返りも書けなかったが、教師は寄り道をしながらも少しずつ犬のぬいぐるみ作り近づこうとするC児の姿を見とった。教師と同様、NGGの活動に寄り添っていた保護者は、C児の活動に対して友達と話し合いながら考える姿を価値づけ、C児に伝えていた。



図3-2-5 色分けをして、作り方を整理

2学期の終わりには、お互いの活動を共有する場として「あそぶDAY」を開催した。C児のふり返り(下記枠内)には、残念だったことやネガティブな感情にも向き合い自分の言葉で書かれていた。

きょうは、あそぶデーほんばんだったので、すごくきんちょうしました。じぶんでつくったぬいぐるみのマスコットキャラクターの「てるちゃん」のお母さんがんばって作ったのにみんな見てくれなくてさんねんでした。ほかのプロジェクトの人の中でうれしかったのは、虫のサーカスが、図かんをくれたことです。中には、図かんをコピーしてきりとったしゃしんがたくさんはってあったのがすごいなおもったので、わたしも図かんなどを作ってみたいとおもいました。

C児の事例のように、子ども達の創造的な活動の過程ではネガティブな感情が生まれる事が多くある。本校では葛藤場面や感情の調整場面で働く「社会情動スキル (social & emotional skills)」に着目してきた。しかし、C児の事例では、「できなかった事ができていく」といった、何か予め想定された「能力」なるものを獲得していくようなことを指すのではなく、「ネガティブ」な事柄や感情が表出されることを「成長」と捉えた事に意味がある。この事例から、協働する際に自分のネガティブな事柄を表出することやそのお互いのネガティブさの受けとめ合いによって、ネガティブな事がネガティブではなくなっていく認識に変化していくことが低学年の活動に見られる「社会情動スキル (social & emotional skills)」の特徴といえる。そのネガティブさに向き合うには、今回の事例のように社会性を育む保護者や教師による、長期間の忍耐強い見守りや、ネガティブさに対する肯定的な価値づけが必要である。

(4) 今後に向けて

2020年から始まった記録の研究によって記録を残すことだけではなく、その記録を他者と「共有」することにより、子ども一人ひとりの姿が浮かび上がり、個々の思いや関心が活動にどのように反映されているのかを丁寧に見とる事の価値が見えた。教師の子どもを見る目が変わってきたことや、自身の実践を常に省察し次の実践に生かそうとする教師の変容によっても子どもの「メタ認知スキル (meta-cognitive skills)」や「社会情動スキル (social & emotional skills)」の高まりを実感できた。

今年度の研究では、子どもの興味関心や経験を大切に活動の記録をもとに活動のグループ構成員を考察する中で、興味や経験、背景が同質の集団になりがちであることの間いも生まれた。本校の「協働」は異質な他者が関わり合いながら様々な摩擦の中で対話を繰り返し活動する事を目指すものであるが、「メタ認知スキル (meta-cognitive skills)」や「社会情動スキル (social & emotional skills)」は、そうした「異質な他者」の存在なしでは得られないものであると考える。とかく背景が同質の集団になりがちな本校の特色を踏まえながら「異質な他者」を再考し、これまでとはまた違った形での低学年の活動や学びの構想が必要である。今後も「みがく」の時間(高学年では「てつがく創造活動」)のように常に動きのある場での参与観察、記録と共有の実践から低学年の学びを検討したい。

参考：麻生武(2009)『「見ること」と「書く」との出会い』，新曜社，東京。

3 中学年の「てつがく創造活動」

(1) 中学年の「てつがく創造活動」

プロジェクト型活動（以下、プロジェクト）を通して生じた友達の思いや葛藤を聴き、皆で考えていくことは、友達の考えを知り、自分の考えを見つめ、問い直していくことになる。そして、対話を通して、活動に対する友達と自分の考えの違いを知ることは、取り組みをふり返り、気づいていなか



図 3-3-1 プロジェクト型活動とてつがくの関係

った活動の意味や価値を見出すとともに、よりよい活動やそれに対する自身の向かい方を問い、考え、取り組んでいくことにも繋がる。このように、プロジェクトとてつがくでの取り組みが、常に独立したのではなく、必要に応じて関係づけられていくことが、主体的に学びを進める姿に繋がると考える。

今年度も、プロジェクトとてつがくの関係を考えながら、中学年の「てつがく創造活動」ならびにそれを中核とする教育課程を考えるため、以下2点を研究課題とした。

- ・子どもの探究する姿をロングスパンでとらえながら、個々の取り組みの変化を見とっていくとともに、活動や対話を通じた経験を繰り返し積み重ねていくことによって育まれていくメタ認知スキルや社会情意的スキルについて一人ひとりの姿から見とっていく。同時に、子どもたちの学びに寄り添い、ともに歩む教師の役割について考えていく。
- ・「てつがく創造活動」におけるてつがくとプロジェクト型活動の関係について考えていく。

以下では、特に3年生の実践を取り上げ、対話を通して、問いを変化させながら、自分たちの取り組みを考え、見つめ、その取り組み方を問い直していく姿について記述する。

(2) 具体的実践－3年生：友達とかかわりながら進める活動－

「てつがく創造活動」の時間のうち、月曜日の6時間目、金曜日の5、6時間目にプロジェクト、水曜日の6時間目にてつがくを行っている。てつがく対話の時間には、「幸せについて」などをテーマに対話をし、友達の考えを聴き、自分と他者との考えの違いに気付いていくことを大切にしたい。答えのない自由に話せるテーマで対話することで、何を話してもよいという安心感、他者の考えを聴く姿勢を涵養してきた。また、プロジェクトに関連した対話も行った。このような対話では子どもの活動に、より密接に関わる話題となる。例えば、プロジェクトで起きたケンカを話題にし、「なぜケンカが起きるのか」「どうしたらケンカを減らすことができるのか」考えた。そこでは解決策として「ルールを作ること」が提案された。たくさん子どもたちからルールが提案される中で、一人一人にプロジェクトの中で困っていることがあることが明らかになった。また、ルールとはどういったものなのかを話し合うことを通して、ルールは自分だけでなくみんなが納得してこそ意味があることにも気づいていった。体験をもとに話し合う中で、自分と他者との認識や思いの違いに気づき、皆がプロジェクトを気持ちよく進めるにはどうしたら良いかという問いが子どもたちの中に生まれた。その問いをもとにし、これまでのように怒ったり、ルールを決めて解決したりするのではなく、プロジェクトの中で片付け方を共有することによって解決に向かおうとしていた。思いの違いを埋めることの重要性に気づくことで、行動に変化が見られた。

生き物プロジェクトの取り組み

生き物が好きな同じ学級の子ども6名で構成されている。常に6名で動くわけではなく、それぞれのやりたいことをしているが、何をしているのか、互いに話をする様子も見られる。中間発表では、生き物クイズをスライドで作成したり、虫図鑑を置いたり、生き物に触れる体験会を開いたりした。また、普段から休み時間に生き物（トカゲやカブトムシ）の触り放題という企画も行っていった。そのねらいを「自分たちが好きなことを友達にも知ってもらい、楽しいと思ってもらいたい」と話した。しかし、中間発表を終えた7月中旬、A児が昼食の準備中、突然「生き物プロジェクトを辞めたい」と言ってきた。「どうして？」と尋ねると、「生き物プロジェクトは虫を殺すプロジェクトになっているから」と悲しそうな表情で言った。実際に教室では、乾燥したトンボが放置されていたり、イモリが行方不明になったりする出来事が多々あった。そうした悩みを話してくれたことへ感謝を伝えるとともに、一度生き物プロジェクトの子どもたち全員で話してみることを提案した。次の日の朝、A児は作文を持ってきた。「生き物がどんどん死

んでいっているのがいやだからこれからは家でかってほしいと思っています」という生き物プロジェクトの友達への意見から始まり、「生き物をキャッチアンドリリースしてその前に写真をとってからにがすにしたらどうかと思います」という提案や「手のねつで死んでしまうかもしれない」「えさをもってきてもあげない人も多いしえさをむだづかいしている人がいてそれで生き物が死んでいっている」という生き物が死んでしまう現状について書き綴っていた。中休みには、メンバー全員が集まり、話し合いをした。家で飼えば良いと言う意見に対し、自分の家では飼えないから学校で飼えないなんて嫌だという意見が出て、答えが出ないまま時間となった。ここでA児は家では生き物が飼えないという自分とは異なる環境に気付いた。学級でも「生き物を学校で飼ってよいのか？」というテーマで話し合った。「捕まえたら写真を撮って逃した方がよい」「生き物は自然界で生きているからその方がよい」という学校で飼うことに否定的な意見があがった。一方で、生き物プロジェクトのB児やC児は、「生き物を飼えないなんて、生き物プロじゃない」と激昂した。問題提起をしたA児は、最初の「飼わない方がいいと思う」という考えから、「壁を作って、共食いをしないようにする」や「虫籠の空間がなくて死んでしまうから大きな虫かごを用意する」といったように、どうしたら生き物を死なせずに飼えるのか、という点に注目していった。そして、休み時間のプロジェクト内での話し合いや学級で飼うことに反対する意見へ熱く異議を唱えるプロジェクトの仲間の姿を見て、「学校で生き物を飼うか、飼わないか」という問いから「学校で生き物をどのように飼えば良いのか？」に問いが変化しようだった。

2学期に入り、生き物プロジェクトからはA児を含む2名の子どもが違うプロジェクトに移った。その理由として、A児は他のプロジェクトにも関心があることや生き物を飼うことについて夏休み中考えたが答えが出なかったことを挙げた。4人となった生き物プロジェクトは、生き物を教室で飼うことなく活動を進めた。外部の専門家に生き物の飼い方を聞きにも行ったが、やはり死なせる不安があるため飼わなかった。そうした中で、生き物100問クイズの制作、図鑑の作成を行っていた。時折虫取り網をもち校庭へ出掛け、蝶やトンボを捕まえていたが、捕まえては観察し逃がすということを繰り返した。

(3) 今年度の研究から見えてきたものと今後に向けて

3年生のルールをテーマとした対話では、あるプロジェクト内で生じた“片付けをしない友達がいて嫌な気持ちになった”という子の思いから対話がスタートし、それをきっかけに、それぞれの、プロジェクトの中で感じている思いが語られていった。ある子どもの思いをもとに対話していく中で、その思いを自分のこととして捉え、考えていく子どもの姿が見られた。そして、それは、友達と自分の考えの違いを知り、自分の考えや取り組み方を見つめるきっかけにもなった。加えて、対話を通して、「プロジェクトでどのようなルールが必要なのか」「みんなが納得できるルールとは？」のように問いが変化していった。みんなが納得できるルールづくりには至らなかったが、考えの違いを違いのまままで終わらせることなく、それを乗り越えようと粘り強く考えていく子どもの姿も見られた。また、A児は、「生き物を学校で飼ってよいのか？」から、学級での対話を通して「学校で生き物をどのように飼えば良いのか？」と問いを変化させていった。ともに取り組んできたプロジェクトのメンバーの思いを受け止めたからこそ生じた問いの変化であり、よりよいプロジェクトのあり方について考え、悩む姿にも見えた。そして、一連のやりとりは、他のメンバーの心に残り、それが、トンボを捕まえては逃がすという行動に繋がっていった。もちろん、対話をするのがすぐに、考えの変容や行動の変化につながるとは限らない。しかし、まずは、考えを聴くことを大切にしながら、対話を重ねることで、互いの見方や感じた方は違うのだと気づき、それを前提に、それぞれの思いや考えを尊重しながら、どうしてそのように考えたのだろうと、その人の側に立って見ようとする、わかろうとする姿勢を育んでいきたい。

子どもの興味にもとづく探究活動に対し、ともに歩む教師として、常に子どもたち一人ひとりの学びを見とることへの難しさを感じつつも、教師間で子どもの姿や出来事を語る時間を大切にしながら、その子の行動や言葉の背景にある思いを知ろうとする努力をしてきた。たくさんの思いが交錯しながら「てがつく創造活動」の時間は進んでいる。引き続き、子どもたち一人一人に目を向けながら、探究する姿をロングスパンでとらえ、ともに歩む教師として、その役割について考え続けていきたい。

4 「てつがく創造活動」高学年部会

(1) 高学年の「自分たちの」探究

新領域「てつがく創造活動」は、活動のなかで折に触れて“てつがくする”ことで自身の見方・考え方を問い直し、プロジェクト（以下PJ）の目的や意味が変化していくところに独自性がある。実践も4年目に入り、「てつがく創造活動」のフレームははっきりしてきたことで、中学年と高学年での学び違いも明らかになってきた。それは継続性の違いと言うことができよう。中学年ではダンスや一輪車をある程度経験し上達を感じたところや、実現の難しさを感じたところを活動の区切りとして別のPJに移っていくケースも多い。もちろん高学年でも途中でPJを変えてもいいのだが、自分たちが実現したいことにこだわって、実現への過程で葛藤したり、ひと・もの・時間などを調整したりと、探究のプロセスを行きつ戻りつしながら、自分たちにとっての課題を徐々に変化させていく姿が特徴的である。

教室での出来事を社会的文化的に捉えると、活動における学習者の主体性（agency）は、i 自身の目標や動機に基づく、ii 他者に影響を与える、iii 応答性の自覚を伴うという、相互に関連する性質として整理される。（楠見 2018）iiiの応答性の自覚とは、行為の結果に対する自己効力感や、活動に貢献できているかといった、メタ認知スキル・社会情意的スキルに関わる概念である。子ども自身による振り返りでは、ii やiiiに関わるメタ認知が低いことがままあるが、この点の自覚化を促す環境作りや関わりをしていくことは、探究のフェーズを変化させる意味をもっていると考えられる。この点を意識し、実践を通して「てつがく創造活動」を考える上で必須の課題である①～③に応えることを試みた。

- | |
|--|
| ① 「てつがく創造活動」と他教科との関わりをどのように捉えるか
② “活動すること” “てつがくすること”を通して、自分たちの周りの「世界」とどう関わるか
③ “てつがくすること”で自他の在り方を意識し、学びを意味づける |
|--|

ここでは、紙幅の関係で①の事例についてのみを紹介する。

(2) 子どもの主体性を基盤にした活動の展開

中学年ではやりたいことが次々と生まれ、泡のように消えていくPJも少なくない。そこで高学年では、PJの立ち上げや実現したいゴールなど、企画・立案に時間をかけることにした。同じ「動物」をテーマにしても、対象とする動物や実現したいゴールはそれぞれである。イメージをすり合わせて一緒に活動することにしたPJも、実現したいことが違うから別のPJとしてスタートしたところもあった。

教師はそれぞれのPJに、「活動をつなぐこと」「一緒に面白がること」で参加していく。それぞれのPJは自分たちの見通しをもって活動しているのだが、どのPJにも共通するのは、他者との関わりから新たな気づきを得て活動が促進されていくことである。「他PJとつなぐ」「実の場につなぐ」「教科の学びとつなぐ」「てつがくすることとつなぐ」。教師は子どもの活動をよりよいものになるよう、つながりを提案する。なかでも大事にしたいのが、「子どもたち自身の意図をつなぐ」ことである。教師の提案が子どもたちの意図を度外視した大人側の期待に偏ってしまわないよう、子どもたちの今を一緒に面白がりながら、そこで生じている課題や葛藤とともに参加していくスタンスが重要である。それらの投げかけが子どもたちの今とマッチしたとき、子どもたちはリゾーム的な学びのつながりを、自分のものとして面白がれるように変化していくのである。

また、他者や仲間の声と自分の想いを重ね合わせながら葛藤と向き合うとき、活動が継続されていくからこそメタ認知スキルや社会情意的スキルが涵養されていく。活動の進め方や目的が子どもたちに任されているからこそ、教師がイニシアティブをとることで問題化しなかった活動の段取りや個性との向き合い方が課題として現れる。子どもも大人も、どう関わるかの判断に迷うこれらの問題に、日々のくらしを“てつがくする”契機がある。これらを意識して活動のスパイラルを形作っていくこととした。

(3) 教科とのかかわりをどのように捉えるか（5年）

下の表は5年生5月時点で活動を始めたPJの一覧である。植物栽培PJや物語PJのように、子どもたちの選んだ材が教科の学習と直接関わる場合もあれば、電車研究PJやクイズなぞときPJのように、直接的なかかわりは見出しにくいものもある。

<自然・科学>植物栽培・動物・生物保護・プランクトン・科学実験・ロケットと車を合体

<製作・体験>ピタゴラスイッチ・DIYの基礎・ガチャガチャ・プログラミング・折り紙・ものづくり・キャップスポーツ・ダンス

<創作・調査>物語・イラスト漫画・デザインで伝える・世界を知らせる・環境SDG's

<その他>電車研究・医療研究・和菓子研究・クイズなどとき・キャラクター・映画作り

植物栽培PJは「植物のきや育て方を知る。研究者の方に聞いてみる。みんなで野菜の時期などを調べて作って、野菜をほしい人にあげたりして、食べた感想を言い合っけてふり返る。好きな野菜の全てを知って嫌いな野菜が少なくなっている。」という目標をもってスタートした。

このPJの活動は理科「発芽の条件」社会の「農業生産」などとの関連が想定される。しかし子どもたちの1学期の活動は、生活科での栽培体験を自分たちの手で少しずつ進めていくといったものだった。本校の畑（教材園）は日当たりが悪く、土などの手入れも充分でない。そこで、日当たりのよい屋上にプランターを用いたベランダ農園を作ることにし、9つのプランターで農園がスタートした。プランターでオクラやピーマンを育てるには、どの程度の深さまで土を入れればいいのか？黒土の他に何を入れたらよかったんだっけ？種や植木鉢、肥料や土がセット販売になっている教材を使って栽培していた子どもたちにとって、自分たちで準備する一つひとつが問題や発見の連続だった。

学級全体で取り組んだ場合、教師が環境や道具を整えることによって、もっと質の高い「農業生産」に取り組むことができるだろう。しかしこれらが、子どもたちの最初の問いだったのである。5年生としては稚拙かもしれないが、実体験から生まれ、直面したこれらの問いの一つずつ答えていくことが、一人ひとりの経験をあんでいくことになるのである。現在は無料販売所の設置について考えながら、自分たちの栽培にかかったコストと販売価格のバランスについて整理したりしているが、7月時点での子どもたちの心に残った経験は、作業分担のトラブルやケンカの場面といった協働に関わることだった。

A児：私は昔から大人数で話すのが苦手で、今まで一人でPJをやっていました。そんな私が9人もいる植物栽培PJに入り、案外大丈夫で野菜もすくすく育ち、平和だったころ、ある悲劇がおとずれました。その日はすごくあつい金曜日で、みんなが屋上で水やりをしていました。その時、わざとではなかったのですが、水をKくんにかけてしまい、Kくんは泣いてしまいました。キュウリの長さを測っていた私は、「大丈夫かな？」と、少し心配しながら教室に戻りました。（中略）怒ったTくとKくんがなぐり合いになりそうだったので、話し合いになりました。「Kくんはやめちゃうんじゃないかな」と話して心配していました。ですがそんな想いとはうらはらに、次の日Kくんが何事もなかった感じでした。「少人数は問題が起こらないからいいな」と思っていた私の気持ちと、「大人数なら協力もできていい」という気持ちがつながっていると思います。私は、大人数の方がいいなと実感しました。

これが12月時点では、「協働」に関することはすでに自分たちの経験になっており、活動を通して「信頼」や「素直さ」といった次の概念への意識化が起こっていることが見て取れる。

B児（12月）：（前略）PJの時間にけんかをしてしまうのも、それなりに少なくありません。でもそのおかげで、だんだんその子の個性や考えていることがわかってくるようにもなりました。植物栽培PJは、何かを決める会議などが意外に多いので、そういう小さなことでもだんだん信頼できたりするのではないかなと思いました。ちなみに、この頃水やりなどはみんなでルールを作って協力してがんばっています！ケンカが少し良いことにつながつというのは、「失敗は成功のもと」に少し似ていますね。

C児（12月）：（前略）次に出たお題は、「私たちちゃんと目的に向かっていっているかな？」です。皆でゴールを見直し、中間発表に向けて行いを正すことができました。一人の人が気づいてそれを発言してくれる勇気と、皆それをすんなり受け止め問題を出す力、この二つがてつがくで心に残ったのかもかもしれません。「勇気・素直さ」が大切なのかなと思いました。自分にとって、この二つを備えれば、もっと人前で発言できるようになるのかもかもしれません。大きくなって使える能力だと思うので、じっくり育てたいです。

学期末に活動をふり返って綴る「てつがくエッセイ」に書かれたのは、植物の栽培に関わる知識ではない。一人ひとりが経験した「世界の見え方の記述」である。このエッセイは国語の時間に、「てつがく創造活動」での経験を題材として取り組んだ、教科横断的な学習の一つである。「ふりかえりを意味づけるエッセイ」という設定とすることで、多様な活動であっても共通の学習課題で進めることができる。

しかし、ここでは活動のゴールへの見通しや、「自分たちで作った野菜を販売できるのか」といった課題への具体的な記述はされていない。現在の子どもたちにとって、それを言語化するだけの周辺知識が身につけていないことや、その課題のリアリティが実感されていないことが考えられる。ここに、教師が具体的に活動に関わっていく際のポイントが表れていると考えることができる。

参考：楠見友輔（2018）「学習者の『媒介された主体性』に基づく教授と授業」日本教育方法学会紀要第43巻

5 自己評価活動を支える教師の役割

(1) 研究の内容

これまでの研究で、「評価」という言葉が持つ一般的な概念を改めて問い直し、私たちが目指す「評価」とは何かを考えてきた。評価という行為に対して校内で共通に了解していることは、「できた・できない」という到達度的な評価ではなく、「子ども自身が自分の学びの評価者」となり、自分の学びをふり返り認知することを通して、次への意欲や目標を立てて活動を進めていくことができるようになるための行為、ということである。またその際、教師はその営みの中で表出する様々な子どもの姿から、どのようなメタ認知スキルや社会情意的スキルが育まれているのかを見とり次へとつなげていくことを役割として教師自身も自分の行為をふり返っていくことが重要であると考えている。

今年度は、実践を分析し子どもや子ども同士の評価活動と教師の評価活動がどのように織りなされているかを考えていくこととした。今回は5年生の実践から報告する。

(2) 俯瞰的な視点でー評価者として期待する姿ー

興味・関心事に対して子どもが「没頭する」ことはこれまで通り大切にしつつ、取り組んだことを調べる・まとめるだけで満足するのではなく、その先へもう一歩活動を広げたり深めたりする。年度初めに子どもたちが願った自分たちの成長の姿である。そのためには、自分の活動をふり返って自ら取り組みを評価できるようになることが大切である。その日のふり返りというような局所的なものではなく、これまでの過程やゴールに対する俯瞰的な視点で自分の活動をふり返ること、それを踏まえて目標を更新したり、計画を調整したりすることを高学年における評価と捉え、自ら取り組む姿を期待したい。

(3) 教師の役割

前述の子どもの願いに対し、教師はどのような立場で子どもと関わるのか。プロジェクトの活動内容や、構成メンバーに依るところが大きいが、できるだけ子どもの声を聞きながら一緒に考える立場を心がけた。そこで、子どもたちのふり返り（記述）に対して毎回コメントをしたり、ふり返りの内容を踏まえて声をかけたりした。コメントや声かけをふり返ると、主に次の①～⑥のような、問いや提案をしていることがわかった。

- ① 願い、動機（目的）や目指す姿（ゴール）を問う・見直す
- ② 深める方向性や別の視点を提案する
- ③ 新たな方法を提案する
- ④ 社会や他のプロジェクトと繋ぐ
- ⑤ 発信する方法を提案する
- ⑥ 自己評価する姿勢を評価したり助長したりする

深めようとしたくても、経験の範囲内でしか動けない実態から、可能性を広げ、気づきを促すのは教師の役割ではないかと考える。教師の助言や関わりを、強制や指導ではなく選択肢の1つとして受け入れ、選ぶ、選ばないは子どもたちが決める。この関係性を崩さないことも大切にしたい。

(4) 本時の概要

プロジェクトの活動やふり返りを見てみると、子どもたちが積極的に自分の活動を俯瞰するタイミングが3つあることがわかってきた。

ア 役割分担をしたり、計画を立てたりするなど、プロジェクト内で活動を共有する時

イ 失敗から学ぼうとする時、または試行錯誤中

ウ 他者（プロの人や会社、他のプロジェクト）に説明する時

アやイは活動の目的や方法がある程度理解・共有できた状況、かつプロジェクト内で起こるが、ウについて他者に活動を開く場面や、その準備段階で自分達の活動をふり返る必要が出てくる。そこで、2学期は初めと中間に活動報告会を設けることにした。

成果の発表ではなく、活動の流れを共有する会として、他者を意識することで自分の活動を俯瞰的な視点で見直す。また、他者から活動やゴールについて問われることで、新たな視点で自分の活動を見直したり、課題や目的が顕在化したりすることも期待した。

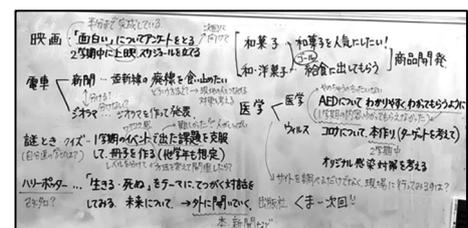


図 3-5-1 2学期初めの報告会（板書）

(5) 活動の実際と考察

【他者に関することで自分の取り組みを俯瞰する ー和菓子プロジェクトと生死哲学プロジェクトー】

和菓子プロジェクトは、4年から和菓子について取り組んでいたA児を含めた3人で発足した。和菓子作りをしたいという同じ目的に向かっていたが、コロナ禍で目的が叶わず途中から失速2つに分かれた。A児は、毎回相談に来ては「なぜ自分は和菓子が好きなのか」「どうすれば魅力を伝えられるのか」について、教師との対話を通して自分の考えを見つめ直していた。

一方の生死哲学プロジェクトは、1学期はハリーポッタープロジェクトとしてB児とC児2人で活動していた。自分たちの視点で調べたことを発表した。友だちの「これだけ？」の声が自分たちの活動を見直すきっかけになった。報告会では、生死哲学プロジェクトの質疑応答はA児の質問で始まった。

A児は「そもそもなんで」のようなテーマに関する質問をよくする。それはA児自身の問いであり、他のプロジェクトにヒントを得たいという気持ちの表れだったのではないだろうか。

A児: そもそもなんで生死にしたのか。生死以外にもてつがくすることってあるのに。
B児: Cさんとお墓プロしようとしていて、ハリーポッターとお墓、どちらも死に関係している。生死について話すことって、てつがくかなって。
D児: 生死って生きることかなって思うけど、具体的にどんな問い?
B児: 死んだらどうなるの?とか。5つぐらいの問いを立てて話し合った。哲学者さんとの対話も予定している。

A児は自分の報告会当日、いくつかの質問やアドバイスをもらって「今日の二学期PJ報告会ができてよかった。今、あらためて思うけど、迷走していると目の前が真っ白になる。みんなの意見を取り入れてプロジェクトを進めたい。」とふり返っている。

しかし、その翌週に4年から継続してきた和菓子プロジェクトの活動を辞めることを決意した。さらに、生死哲学プロジェクトに入ることを決め、「今日は和菓子プロを終わりにした。今でも思うけど、自分が作りたかった和菓子プロ?とは?こんな問い。そして、生死哲学プロは今、自分がやりたいことにぴったりだと思う。このプロを迷走にしまわぬように進めたい。」と書いている。

ずっと1人でプロジェクトの方向性に悩んでいたA児にとって、他のプロジェクトの取り組みを通して自分の「迷走状態」を客観的に捉える機会となり、報告会が終止符を打つきっかけになったと言えるのではないだろうか。

【他者の評価から自分の取り組みを俯瞰する ーウイルスプロジェクトー】

ウイルスプロジェクトは、コロナについて調べて感染対策を考えること、コロナについて伝えることをゴールに発足した。ふり返りのコメントや対話を通してプロジェクトの願いやゴールの見通しを問うてきたが、なかなか糸口が見出せない。そこで、中間報告会前に保健室にインタビューに行くことを提案した。その日は「アポ取れました。見学も行ったので良かったと思いました。「コロナをそのまま調べるの?」というE先生(養護教諭)の投げかけはひっかかりました。コロナはもうある程度完成しているのに... (後略)」とふり返っている。

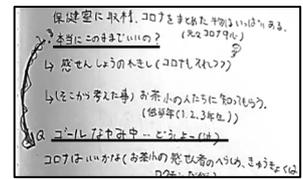


図3-5-2 1学期の活動を俯瞰

さらに報告会後には「方針としては、コロナじゃなくて感染症の「歴史」などをやりたいなと話をしました。」と、ずっとこだわってきたコロナから一転、感染症に焦点を当てることを決めた。

ふり返ることで気づいた自分達の現状と、現状打破に向けて悩む時間を経たからこそ、E教諭の問いや友達のアドバイスが視点を変えるヒントにできたのだろう。教師や友達など他者の客観的な問いやアドバイスもまた、自分の活動を新たな視点で見直したり俯瞰したりするきっかけになることがわかった。

(6) 今後の研究

「活動に向かう姿勢」を促すために、実際の子どもの評価活動を捉えながら、その子の学びに「分岐点のようなもの」が見えたとき教師の評価活動は行われる、という共通点が実践を通して見出された。

また、「書くこと」だけでなく、子ども同士のかかわりの中で自分の活動をふりかえっているという姿も見られた。子どもの評価活動は、子ども一人ひとりだけでなく、そこに関わる子どもたちという広い輪の中での子ども・子どもたちと考えていかななくてはならない。

来年度は、「子どもが自分の学びの評価者」になるための評価活動のあり方を整理しまとめていく。

6 メタ認知スキル・社会情意的スキルの研究

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。三宮は「学習における自由度が高まるほど、すなわち、学習の対象や範囲（何をどこまで学習するか）、学習の進め方、時間配分などが学習者に委ねられているほど学習者の行為主体性は高まる。その結果、自己調整(self-regulation)による学習が行われるようになる」[2008：19-21]と述べる。

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(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、社会情意的スキル(social & emotional skills)⁽¹⁾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。また、メタ認知スキルや社会情意的スキルは学びの様相の中に埋め込まれており、だからこそそれ自体を取りだして育成することは難しく、子どもの学びの文脈の中で育てていくことに意味があると捉えている⁽²⁾。

これらのスキル育成のために、3年間の実践研究で語られた子どもの姿を分類・整理したものが、表3-6-1である。

メタ認知スキルとの関わりの深い姿と社会情意的スキルとの関わりの深い姿とに整理する中で、三つ目のカテゴリー「市民性と知的性向」が浮かんできた。この表の整理から、「てつがく創造活動を中核とする教育課程」は、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くる。

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。そこで、各教科において育むメタ認知スキル・社会情意的スキルを図3-6-1のように表すことを試みた。この表は国語についてのものだが、「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と、教科の特性とも言えるその教科ならではの文言が見て取れる。

次項より、各教科がメタ認知スキル・社会情意的スキルをどのように捉えたかを整理していく。

【註】

(1)social & emotional skills に対応する訳語としては、「社会的及び情意的スキル」や「社会情動的スキル」などの言葉があてられる。本校では、自分の意志によって感情を調整しながら学びを進めて欲しいという願いを込めて「社会情意的スキル」とした。また、協働的で主体的な学びを通して育まれ、それが他の学びにも生きていくものという考えから、「スキル」という言葉を使っている。

(2)メタ認知スキルや社会情意的スキルを「学習指導要領」で示された学力の3つの要素に対応させるならば、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力・人間性等」のうち、認知的側面ではない力「学びに向かう力・人間性等」に相当する。認知スキルは、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」にあたる。

表3-6-1 各教科におけるメタ認知スキル・社会情意的スキル

観点	具体的な姿
①自己を見つめ、自身の行動を調整する 【メタ認知スキル】	<ul style="list-style-type: none"> ○経験を生かし、見直しをもつ ○試行錯誤しながら自分がやりたいことに気付く ○ふり返り修正する、失敗を認める ○他者のよさを取り入れ、自己の考えを見つめ直す ○問いや考えを更新しながら自分のあり方を探る ○変化に気付き、ふり返り意味づける
②他者と協働し、学びを進めていく 【社会情意的スキル】	<ul style="list-style-type: none"> ○他者の想いに寄り添い、捉え方の違いを感じる ○他者に触発され、即興的に対応しながら実践する ○自分を認め、納得のいく自己決定をする ○他者に助けを求めたり、折り合いを付けたりしながら興味の実現を目指す ○責任を持ち、やり遂げる
③探究し“よさ”を創り出す 【市民性と知的性向】	<ul style="list-style-type: none"> ○未知のものを面白がり、前向きに挑戦する ○自分の興味に問いをもち、探究する ○今の自分をことばにし、自己のあり方を考える ○探究を支える手続き【計画する・問いを立てる・見通す・目標を決める等】を意識する ○目的を掲げ合わせ、目標を描き直す ○よりよいものを創ろうとする。成長しようとする

	メタ認知スキル	社会情意的スキル
個による 学びの場面	<ul style="list-style-type: none"> 自分の中でのことば 意味や価値を更新する 自分のものとして使ってみる 問いをもつ・問いかける ことばに立ち止まる 考察する・解釈する ことばの使われ方に気づく 意味や価値を共有する 	<ul style="list-style-type: none"> まねる 一緒に楽しむ 近づく・確かめる よいものを選ぶ
協働的な 学びの場面	<ul style="list-style-type: none"> 自分のことばや 想いを大事にする 目的や相手を意識して ことばや表現を選ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> 関係性の中でのことば 他者のことばや 想いを大事にする

図3-6-1 国語の学びにおけるメタ認知スキル・社会情意的スキル

(1) 国語部 ことばの学びで育むメタ認知スキル・社会情意的スキル

国語部では「子どもの“今”からつくることばの学習」というテーマのもと、「感度・理解・拡充」の三つの様相でことばの学びをとらえてきた。「感度」は学習材や他者のことばに感じたよさや違和感をもとに、ことばへの気付きや引っかかりが高まることを意味している。「理解」はことばが表す意味や表し方についての理解が深まることを示している。「拡充」はことばの新たな意味や価値と出会い、見方・考え方が広がることを表した。その中でも「感度」が鍵概念であり、メタ言語感覚やメタ言語能力を育むことにつながる、ことばの学びで育つメタ認知スキルだと考える。また、対話的な学びの中で、社会情意的スキルも育まれている。では、子どもたちの主体的な学びの中で、どのようにして「感度」が発揮され、メタ言語感覚やメタ言語能力を育むのかについて、幼児期のことばの獲得から考えたい。

赤ちゃんは、ことばを全く知らない状態からことばを獲得していく。周囲の音をよく聞き、自分にかかわる人との対話的なやりとりを通して、区別すべき音を聞き分けられるようになり、試行錯誤しながらものとことばのつながりや、ことばの使われ方を知る。この過程の中では多くの「気づき」があり、それを生かして思考しながら言語を獲得しているのである。幼児期は、例えば幼児が「死ぬ」を「死む」「死まない」と誤用するのは、子どもが類推しながらことばを使うことがわかる一例である。大人を単に模倣するだけなら、このような誤用は起きない。子どもたちは、自分が知っていることばや事例から一般化されたきまりを見出し、それを応用しながらことばを使い、身につけているのである。そして、その表現を聞いた別の子が「それ、違うよ」と、その表現に引っかかることがある。このようにことばを発する側にも受け止める側にも、ことばへの「引っかかり」が起きている。

このように、子どもたちには自ら思考しながらことばを獲得する力があり、その際にメタ言語能力やメタ言語知識を発揮する場面が、「感度」を中心とした学びのあり方であるといえる。そして、この学びは対話的な関係性の中でしか育まれない。この対話的なやり取りを重ねたところで、自分の思いを重ね合わせながら他者を尊重するような社会情意的スキルが育まれると考えている。

(2) 社会部 社会の学びで育てるメタ認知スキル・社会情意的スキル

今年度の研究を始めるにあたって、授業において重視したことは以下の二点である。

一点目は、社会問題や社会的事象に対して自分自身が考えていることをじっくり言葉にしなが、考えが異なる他者と批判的・共感的に聴きあう対話ができるようにすることである。この際、「根拠を示す」「結論を急がない」「じっくり聴く」という社会情意的スキルが発揮されると考えた。二点目は、社会的事象を様々な視点から捉えるために発問や資料を吟味することである。この際に、今まで考えていなかった新たな社会的事象の捉えが子どもたちにもたらされると考える。この際に「新たな考えを自身に盛り込む」「考えを変えることができる」「様々な視点から考える」メタ認知スキルが発揮されると考えた。

5年の授業実践では、原子力発電所で増え続ける処理水の海洋放出について考えた。遠い社会で起きている社会問題として子どもたちが捉えているのではないかと感じた授業者は、自分たちの生活と福島県で起こっている社会問題とをつなげるために福島県産の魚を買うか買わないかを子どもたちに問うた。その際、「結論を急がない」「じっくり聴く」という社会情意的スキルが発揮され、お互いの考えが交流された。そして、自身の思考が揺さぶられ、「考えを変えることができたり」「様々な視点から考え」たりすることが出来た。すなわち、メタ認知が発生され、自分たちの社会で起きている処理水の問題について考えることができた。

6年の授業実践では、明治維新を機に欧米の文化を取り入れつつ近代化を進めたことがわかるようにしつつも、徴兵令や地租改正等が「近代化のために必要でよい政策である」と一面的に捉えるのではなく、その政策が当時の人々にとってどのような影響があるのかについて考えることが出来るようにした。そこで授業者は、民衆の立場から考えさせるために、当時の貨幣価値や社会批判の狂歌を提示した。すると史実としての明治政府の功績は認めつつも、民衆の視点から明治政策の良しあしについて考えることが出来た。すなわち「考えを変えることができたり」「様々な視点から考え」たりすることができた。課題としては、本実践で見られたメタ認知スキル・社会情意的スキルについて分析を深め、社会科特有の、ひいては市民的資質として重要なスキルとは何かを検討することである。

(3) 算数部 算数の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

今年度の実践（第 85 回教育実際指導研究会『発表要項』pp.70-77）において見られた子どもの姿から、全体研究テーマ“学びをあむ”を算数の学びに置き換えて考えてみた。

「真理を追究する」、「数理的処理、数学的な表現のよさを感じ得る」を核として、これまでの本校算数部の実践から見とった算数ならではの大切にしたい資質・能力を表の中心に据え（太枠）、それを支える教科横断的で汎用的なメタ認知スキルや社会情意的スキルを捉えたものである。今後も実践や研究を通して更新していく。

	メタ認知スキル	社会情意的スキル
個による 学び  協動的な 学び	見通しをもって取り組む 自分のいまを知る 「わかっていること」と「わからないこと」がわかる 学びを見つめる 振り返る 比較することで 共通点や違いに気づく さまざまな考えの よさや価値を見出す	粘り強く考えるかかわる やってみる 素直さ 傾聴する おもしろがる 考えに寄り添う ズレを楽しむ 多様な考えを受容する 合意形成を図る
	<div style="border: 2px solid black; padding: 10px; display: inline-block;"> <ul style="list-style-type: none"> ○問題を見出す ○前提を確認する ○具体化／抽象化して考える ○目的や状況に合ったデータの収集・活用する ○既習をもとにして新たな概念を創り出す </div> <div style="border: 2px solid black; padding: 10px; display: inline-block; margin: 10px auto; width: 80%;"> <ul style="list-style-type: none"> ○真理を追究する ○数理的処理、数学的な表現のよさを感じ得る </div> <div style="border: 2px solid black; padding: 10px; display: inline-block;"> <ul style="list-style-type: none"> ○吟味する・批判的に考える／根拠を明らかにする ○集合として捉える ○反例を挙げる ○新たな問いにつなげる </div>	

図 3-6-3 数学的コミュニケーションを通して育むメタ認知スキル・社会情意的スキル

(4) 理科部 「ヒト・モノ・コト」のつながりとメタ認知スキル・社会情意的スキル

今年度は、理科部会テーマ「探究する空間」に存在する「ヒト・モノ・コト」のつながりと、メタ認知スキルや社会情意的スキルがどのように表出するかについて三つの視点で検討した。

一つ目に、ヒトと、モノ・コトをつなげるために、子どもが自らの目標の達成を目指す学びを構成する。未来志向的視点である。このような学びにより、目的意識をもち探究を進めるメタ認知スキルや、他者の考えを受け入れる認知的柔軟性、新たな方法を考えるレジリエンスなどの社会情意的スキルを育みたい。

二つ目に、モノとコトをつなげ、深い理解を図る教材化を行う。子どもの過去の経験の分析から始まる視点である。このような教材化により、過去の自分と今の自分を比較し考えを捉え直すメタ認知スキルや、表現を生む創造性、表現を共有することで考えを深める共感性などの社会情意的スキルを育みたい。

三つ目に、ヒトとヒトをつなげ、自己評価と相互評価を促進するように教師がかかわる。教室の現在を大事にした視点である。このような教師のかかわりにより、自分の考えを公開し見直すメタ認知スキルや、仲間に自分の考えが認められることによる自己効力感などの社会情意的スキルを育むことをねらう。

主に 個の 学び ↑ ↓ 主に 協働的 な 学び	問題 発見 の 場面	メタ認知スキル	社会情意的スキル
	観察 実験 の 場面	考察結 論導出 の 場面	<ul style="list-style-type: none"> ・既習事項や生活体験から予想する ・興味や疑問から問題を見いだす ・目的意識をもつ
		<ul style="list-style-type: none"> ・目的意識をもちながら観察実験に取り組む ・今までに獲得した観察実験のスキルを自覚する 	<ul style="list-style-type: none"> ・実験で分担された役割を責任もって果たす ・単純な活動であっても粘り強く取り組む ・失敗してもやり直す ・他者と対話を通して協力する
		<ul style="list-style-type: none"> ・結果を総合的に考え、結論を導出する ・予想と異なる結果に対して理由を考える ・他者の意見と自分の考えの異同に気付く ・自分の考えを公開し、見直す ・過去の自分と今の自分を比較し、捉え直す 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の予想や取り組みが間違っても素直に認める ・他者の発言を傾聴し異なる考えを尊重する ・友達の考えから学ぶ

図 3-6-4 「ヒト・モノ・コト」のつながりとメタ認知スキル・社会情意的スキル

(5) 音楽の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

音楽部では、スモールのミュージッキング (2011) の考えに賛同し、実践を続けている。どんな形であれ、音楽に関わる姿勢を育むことを第一に考え授業展開や実践をしている。特に子ども一人ひとりが「音楽すること」を実感し、自らが音楽と向き合いたいと思えるような場の設定や教材の工夫を重ねている。中でも4年生から6年生まで継続して設定している「Music Map」という時間においての子どもたちの姿からは実にたくさんの学びあいがある子どもの姿から変容や成長を考察しているが、今年度は第6学年において、一斉活動はほぼ設定せず、ミュージックマップの時間に費やした。そこから見えてきた子どもたちの音楽に関わる姿勢や変容からの省察だけでなく、音楽をあみ直していく過程こそがメタ認知スキルや社会情動的スキルを育めると捉え研究を進めた。自分で活動を創っていく時間をたっぷり設定してきた中で、子どもたちが互いに、自分がやりたい音楽を見つけ、さらに興味を持つことから音楽的にも深まり、ひろがっていったと言えるだろう。まずは自分が音楽することを楽しむ。時に仲間とともに創りあげる過程を楽しんだり、悩んだりする中で新しい発見をしていく。その発見を次に活かしていく。このような営みの中で、メタ認知スキルや社会情動的スキルが育まれていることは間違いないと感じている。中でも、音楽会に向けた学年やグループの取り組みにおいて、本番までの活動の様子やひとつの作品を創りあげていく過程から見えてきた学びのスパイラルがある。客観的に自分たちの演奏をみて、気がついたことやこれから活かそうなこと。約3ヶ月の取り組みの中で、自分たちの音楽を更新し続けてきた様子が伺える。あるときは自分と向き合い、あるときは他者を意識し、あるときは聴衆を意識しながら音楽活動を創りあげてきた。まさに、学びの構築過程に音楽ならではの自分をメタ的に捉えることができているシーンがある。このような学びの履歴を、分析・整理し、まとめていきたいと考えている。

(6) 図画工作の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

図画工作部は「身体性を発揮し、アトリエ的な環境や他者(モノ・コト・場・人等)に関わり、つくりながら、未知未感の対象をわかっていく」というわかりかたと定義した「アートメタ認知」という創作概念を研究テーマとしてきた。コロナ禍に対する制約が徐々に緩和される状況と比例するように他者の活動が見えてしまう「アトリエ的学習環境」(2005 美馬のゆり)*の重要性を体感できる場が増えてきた。そして、図1に示す「アートメタ認知」で涵養する三つの資質・能力を観点とした子どもの活動の読みとりを通して、多様な他者(もの、人、こと、場等)との造形的なやりとりが行き交う図画工作の学びを再認識することができた。また、「てつがく創造活動」の製作を伴う活動において、「工作」領域の「知識・技能」との結びつきが濃い傾向にあることが見えてきたので、他領域や他の資質・能力の関わりを問い直し、図画工作の学びが教科横断的に「てつがく創造活動」の学びを一層豊かに、骨太にする可能性を探究したいと考えている。

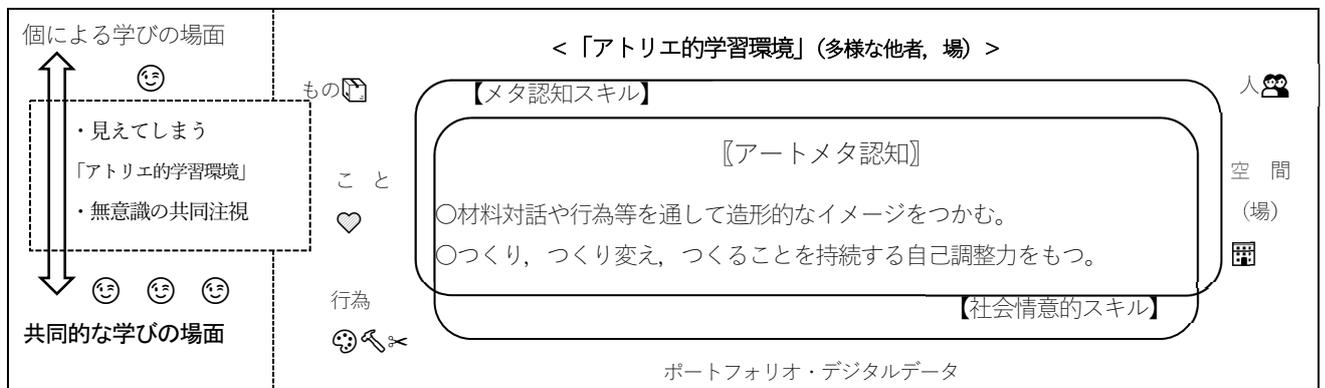


図 3-6-5 図画工作の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

参考：刑部育子・美馬のゆり (2001) 「アトリエ的環境における学び：木村実践に見るリフレクション『日本認知科学学会発表論文集』」日本認知科学学会

(7) 家庭科で育みたいメタ認知スキル・社会情意的スキル

家庭科で育みたい、主体的な学びを支えるメタ認知スキル、社会情意的スキルを図3にまとめた。

	メタ認知スキル	社会情意的スキル
個による 学びの場面 ↑ ↓ 協動的な 学びの場面	<p>自分や自分の生活を改めて見つめ直し、課題を見出すことができる</p> <p>学習したことをどのように生活に生かすか考え、実行することができる</p> <p>相手の反応を予想しながら活動することができる(A)</p>	<p>粘り強いかかわり最後まで取り組むことができる</p> <p>没頭できる・楽しめる</p> <p>みんなのために今、自分ができることを考えて、実行できる</p>

図3-6-6 家庭科で育みたいメタ認知スキル・社会情意的スキル

家庭科部のテーマにある生活の探究は、自分の生活を立ち止まって省察することから始まる。そして家庭科の学習を生活に生かす上では、身につけた技や、学習を通して気にするようになったことは何かを意識化して行動することが必要である。授業では自分にとっての当たり前を友達と交流することで、“よさ”が固定化されることなく“よりよさ”の探究、生活のあみ直しへとつながっていく。このように学びを生活に生かす家庭科の学習過程そのものにおいて、メタ認知スキルは育まれると考える。また、実習の場面においては、粘り強さ、没頭すること、協力する態度等が育つ。

今年度は継続的に異学年とのかかわりを意識した学習に取り組み、その結果昨年度作成した表に項目(表中A)を追加した。1年生とのかかわりを意識した学習を設定することで、相手(たてわり班でペアを組んでいる1年生)の反応を予想しながら製作をしたり、相手にわかるように説明しようとして工夫したりする姿が見られたからである。

(8) 体育の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

体育部では、運動、スポーツ、健康に関する学びを通じて、「一生付き合っていく自分のからだを自分の力で育てる」ことを目的に、学びをデザインしている。この自分のからだを育てるという行為は、「自己-他者-モノ」との関係づくりの中でなされると考える。つまり、わたしは、自己のからだと対話しながら、からだを媒介として、様々なことを感じとり、自分の学びを進めていく。この「からだを感じたこと」を

認知することが、からだを育む上で重要であろう。

このようなからだを育むとい

う行為の中で、自己をメタ的に捉えることや他者に働きかけたり、働きかけられたりしながら協働して学びを進めていくことが起こる。

そのような関係の中では、自己をふり返り、自己を調整していくことと、他者と協働しながら自他の存在を尊重し課題に取り組むことは切り離せないということを前提としながらも、メタ認知スキル・社会情意的スキルが発揮される場面について図3-6-7に示す。

例えば、障害物を跳び越すという運動であれば、障害物を跳び越える瞬間の「感じ」がからだに残り、その「感じ」から、どのように地面を蹴って障害物を跳び越えたのかを知ることとなる。そしてまた新しい挑戦課題へと向かう。自分のからだに起こった変化や感じ、他者やモノからの情報によって問いが生成され、興味をもって試行錯誤したり、さらに自分のからだを知ろうとしたりするようになるのではないだろうか。このような自己のからだを育む子どもの活動に傾聴し、子どもにとっての意味を探究していく教師が寄り添うことで、メタ認知スキル・社会情意的スキルの涵養を促すことにつながると考える。

	メタ認知スキル	社会情意的スキル
個による 学び ⇕ 協動的な 学び	<p>自分の動き(行動)やモノからのメッセージを感じ、次の動き(行動)に生かす。</p> <p>他者の姿から感じた自分との異同や、他者から呼びかけられることで知った自分の姿を、次の動き(行動)に生かす。</p>	<p>「なりたい自分」に向かって粘り強く自己を更新し続ける。</p> <p>他者のからだに寄り添い、動きを同調させたり、自己の集団での役割を自覚して協働的に学びを進める。</p>

図3-6-7 体育の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

(9)外国語の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

外国語部では、外国語を学ぶことで出会う様々な「ことば」を通し、子ども自身の“世界”が広がる、見える“世界”が新しくなる、“世界”と自分がつながることを実感する経験を大切に重ねていくことのできるような外国語の学びについて考えてきた。外国語の学びにおける主体性は、子ども自身が外国語や世界についてもっと知りたい、分かるようになりたい、外国の人々と分かり合いたいと願うところから生まれると考える。子どもたちは外国語や外国の人々との出会い等を通して感じたこと、考えたことをもとに自身のことばや文化、考え方を見つめ直し、そこで生まれる新たな視点でまた学びを重ねていく。その中で自身の考えやそれまで当たり前と想っていたことが揺らいだり崩れたりすることもあるが、そうした経験も、「あみ直」しによって自己の更新、問いの更新となり、さらなる探究へと学びが発展していくと考えられる。

外国語の学びにおいて育成されるメタ認知スキル・社会情意的スキルについては右の表に示した。

外国語学習は、子どもの母語におけるメタ言語能力の発達にも大きな役割を果たす。しかし、日常的に使用するわけではない外国語への興味をいかに持続させるか、そこには工夫や様々な手立てが必要となろう。引き続き子どもに何とどのように出会わせ、何を考えさせ経験させるのかということを中心に大切に考えながら活動をつかっていく。

	メタ認知スキル	社会情意的スキル
個による 学びの場面	自分の伝えたいことを外国語で表現する方法を探ろうとすることができる	様々な外国語、世界の文化や習慣、それらとともに生きる人々に関心をもつことができる
↑ ↓ 協働的な 学びの場面	様々な外国語や外国にルーツをもつ人との出会いを通し、日本や日本語、自分自身をとらえ直そうとすることができる	「他者」に共感しようとする ことができる
	「世界」に自分を置き、自身の行動について考えようとする ことができる	相手の表現を尊重し、伝えようとしていることを理解しよう とすることができる
協働的な 学びの場面	友達の表現方法や教材などを参考に、自分の表現方法を見直したり生かしたりしてよりよいものにしよう とすることができる	考えたことを実行、行動に移す ことができる 間違いを恐れず伝えよう とすることができる

表 3-6-8 外国語の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

(10)食育の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

過去2年ほどは感染リスクに留意しながら、一人ひとりの食の楽しさや給食への興味を高めることに着目し、個の学びに重点をおいた実践を行ってきた。今年度は、必要な感染対策を継続しつつ、協働的な学びにおける子どもたちの姿に着目し、以下の表についても検討を重ねた。

友達の話聞いて、今まで意識していなかった事柄に目を向けたり、自分の経験と照らし合わせたりすることでその違いや自分の食べ方に気づく。個の学びと協働的な学びが行ったり来たりしながら、自分(たち)の食を考えていく。今年度、2年生が給食の料理を考える活動では、経験や調べたことをもとに自分たちのイメージするものに近づけていく(食を思い描く)姿や、給食に出すという課題にねばり強く取り組む姿をとらえることができた。この活動は学年の中で個々の興味関心に応じたグループに分かれて行われたもので、そのうち一つのグループに栄養教諭が関わったことで見えてきた姿である。言い換えれば、子どもたちが主体的に進めていく活動に栄養教諭が半年以上関わったことで浮かび上がってきた姿であり、昨年度までの表には明記していなかったこれらの姿を、表に追記することとした。

	メタ認知スキル	社会情意的スキル
個による 学びの場面	自分の食生活の課題をとらえ、原因や改善策を考えることができる	食べ慣れていないものや苦手なものに少しずつ向かう柔軟さをもつ ことができる (食の)課題にねばり強く取り組む ことができる
↑ ↓ 協働的な 学びの場面	自分の食事と、社会や環境とのつながり を考えることができる 経験やいくつかの情報をもとに、自分(たち)の食を思い描く ことができる	様々な料理や、食事をする空間を楽しむ ことができる
	食文化や好みの違いに気付き、尊重 できる 他者も心地よく食事ができるように 考え、行動することができる	
協働的な 学びの場面	他者との関わりから自分の食をみつめ なおし、必要に応じて更新する ことができる	

表 3-6-9 食育の学びで育つメタ認知スキル・社会情意的スキル

表に示した子どもたちの姿は、一時間の食育の活動で直ちに育つものではなく、食に関する学習や毎日の給食時間を通して、様々な視点から食をみつめる経験を重ね、友達などの他者と継続的に関わる中で育つものと考えている。来年度も引き続き、検討を行っていく。

IV 研究開発の成果及び分析

1 子どもへの効果

(1) 調査質問紙の作成

本研究開発の成果や課題を整理するには、どのようにその効果を検証するかが課題の一つである。研究開発初年度は、運営指導委員である本学の武藤世良先生の協力のもと、4年間の研究を通じて効果を検証するための調査質問紙を作成し、年度ごとの子ども

の達成度を測るだけでなく、経年での調査結果を分析することとした。調査をする上で、本研究が検証したい成果を想定すべく、「社会の変化と主体的に向き合う市民の育成」に向けて小学校期で大切にしたい学びについて対話した記録から、調査項目を作成した質問項目が以下の10項目である。

さらに、新領域「てつがく創造活動」での学びとメタ認知スキルや社会情意的スキルの育成との関連を検証するため、追加の質問項目を作成した。新領域「てつがく創造活動」の学びにおいて発揮されるメタ認知スキルや社会情意的スキルを、「エンゲージメント」「自律性」「メタ認知的方略」「協調性」「柔軟性」「尊敬」と想定し、様々な心理尺度の文献から質問項目を引用した。1年次報告書には、「教育課程の研究開発を実現するためには1～4年生の調査について検討する必要があることも課題の一つと言える」との展望が書かれているが、1～4年生用アンケートの開発と分析にかかる人員や時間の負担などを鑑み、5・6年生を調査対象とした。本報告書に示す分析結果の元となった質問紙の実施概要は以下のとおりである。

【実施時期】2020年11月中旬から下旬

* 同じ質問紙を毎年11月に実施。

【実施対象】5・6年生全児童 213名

* 2015年入学児童は経年変化について分析する。

【質問紙の概要】「全くあてはまらない（1点）」

「あまりあてはまらない（2点）」「ややあてはまる（3点）」「とてもあてはまる（4点）」の4件法で実施した。その他、自由記述の項目を設けた。

(2) 実施の結果と仮説

① 全体的な傾向

図4-1にあるように、新領域「てつがく創造活動」における学びの達成度は、全体的に高い傾向にある。ただし、問9では約30%、問10では、約20%が「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」と答えている。この傾向は昨年度も同様であり、特にふり返りに関しては日常の取り組み方を留意していく必要があるだろう。なお、各質問項目の妥当性については、表4-2、表4-3に示したように1年次の分析で検証されている。

表4-1 「てつがく創造活動」の学びを評価するための質問項目

1	自分のやりたい学びが実現できた
2	自分から進んで学ぶことができているという実感があった
3	何かに興味をもつ経験をたくさんすることができた
4	やりたいことに没頭する経験をたくさんすることができた
5	物事を深く考えることができた
6	互いの違いを生かしながら友達と協力して学んでいた
7	友達の考えをじっくり聴こうとしていた
8	自分の活動の目的がはっきりと設定できていた
9	自分の活動について、振り返りを丁寧にやっていった
10	自分の活動は、とても創造的だと思った

* 数字は質問紙番号

表4-2 「興味の実現」と関連が深い項目

<特に関連の深かった質問項目>

- ・1: 自分のやりたい学びが実現できた
- ・3: 何かに興味をもつ経験をたくさんすることができた
- ・4: やりたいことに没頭する経験をたくさんすることができた

<関連があった質問項目>

- ・x8: 自分の活動の目的がはっきりと設定できていた
- ・x10: 自分の活動は、とても創造的だと思った

表4-3 「探究」と関連が深い項目

<特に関連の深かった質問項目>

- ・5: 物事を深く考えることができた
- ・7: 友達の考えをじっくり聴こうとしていた
- ・9: 自分の活動について、振り返りを丁寧にやっていった

<関連があった質問項目>

- ・2: 自分から進んで学ぶことができているという実感があった

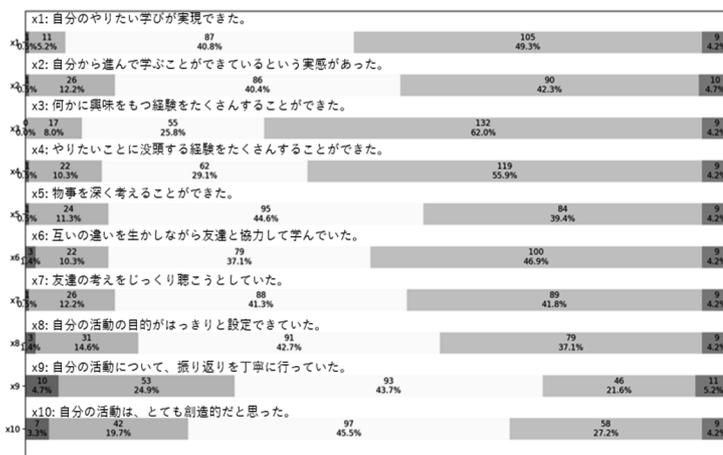


図4-1 新領域「てつがく創造活動」に関する質問項目への回答 n=213

新領域「てつがく創造活動」における感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントについても達成度が高いことから、本校が意図する新領域「てつがく創造活動」の学びで大切にしたい事柄について、子どもたちの達成度は高いことが分かった。

自由度の高い環境設定で各自が関心をもったテーマに接近していくという「てつがく創造活動」の特徴は、自分にとっての深い関わりや達成感を感じさせる経験になっていると考えられる。

ただし、問20では約25%が「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」と答えている。この背景として、感染対策の影響から学年ごとに“てつがく対話”の運用や頻度に違いがあることが挙げられる。また、グループごとに専門家と出会ったりイベントを実施したりする時間を確保することで“てつがく対話”が予定通りに実施できないという運用上も問題も関連しているのではないだろうか。

また、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントともに「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」の回答がどの質問項目でもおよそ10%程度いることをどのように解釈するかには注意が必要である。

② 同一時点での学年差について

5年生と6年生の各項目の回答を比較すると、てつがく創造活動における学びの達成度において、統計的に意味のある学年差は見られなかった(統計的に意味のある差が「あるとはいえない」という消極的な示唆に留まる)。

統計的に意味のある学年差が見られたのは、「行動的エンゲージメント」と「自律性」では5年生の方が6年生よりも高い値を示していること、敬意表示は6年生の方が5年生よりも高い値を示していることであった。ただし、5年生も6年生も平均値は十分高い値を示している。

③ 経年変化における傾向

5年生時点(2021年度調査)でのスコアと6年生時点(2022年度調査)でのスコアを比較すると、行動的エンゲージメントにおいて、1年間で平均値が小さく

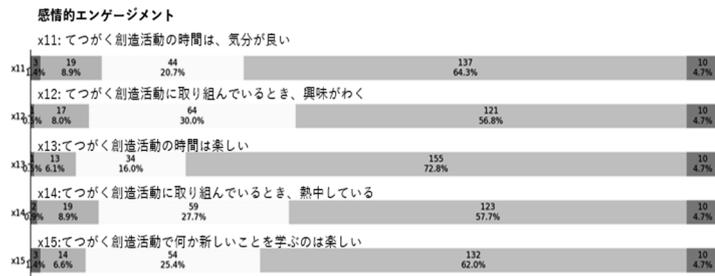


図4-2 領域「てつがく創造活動」に関する質問項目への回答 n=213

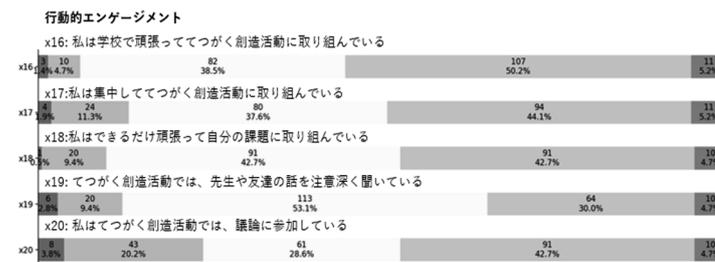


図4-3 新領域「てつがく創造活動」に関する質問項目への回答 n=213

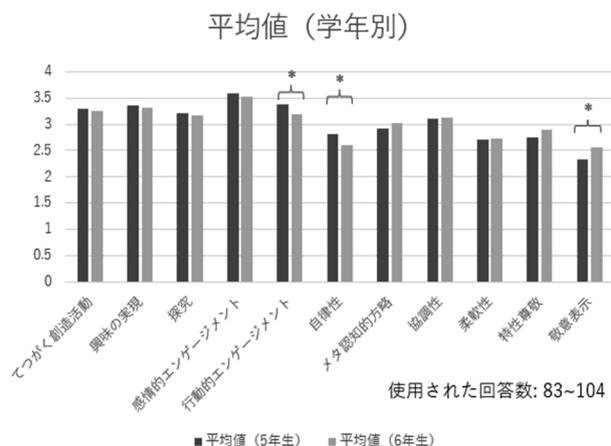


図4-4 学年別平均値の比較(2022年調査)

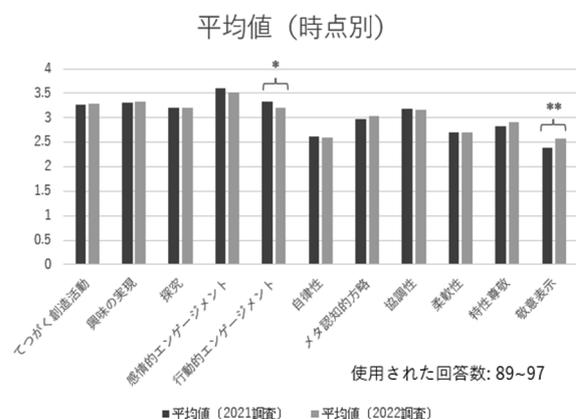


図4-5 2時点での平均値の比較

なっていた。年齢が上がることで、行動的な関わり方が消極的になっている可能性がある。

また、敬意表示において、5年生から6年生にかけての1年間で平均値が大きくなっていった。2021年度から2022年度にかけての教育効果があった可能性がある。

ここで見られた差が5年生と6年生の発達差か、それとも5年生児童と6年生児童が元々持っている特徴による差かは本調査からは判別できない。しかし、昨年度の実施報告書に掲載した2020年度調査の結果では、「てつがく創造活動」「興味の追求」「探究」などの6項目それぞれで、6年生時点の方が統計的に高い値を示していたことから、単に発達差と考察することは難しいだろう。

④ 各観点の関連から

次に、今回見出された調査の観点が互いにどのような影響を及ぼし合っているかを見るために、重回帰分析を実施した結果を図4-7として示す。図の右側にある観点を従属変数として、他の観点との関連を分析したところ、「てつがく創造活動」における学びの達成度に対して、感情的エンゲージメント・行動的エンゲージメント・メタ認知の方略・柔軟性が統計的に意味のある効果を見せた。つまり、感情的エンゲージメント・行動的エンゲージメント・メタ認知の方略・柔軟性それぞれが高い子どもほど、てつがく創造活動における学びの達成度が高い傾向にあると考えられる。

また、「行動的エンゲージメント」の達成度に対して、自律性・メタ認知の方略・協調性・柔軟性・敬意表示が統計的に意味のある効果を見せた。つまり、自律性・メタ認知の方略・協調性・柔軟性・敬意表示それぞれが高い子どもほど、行動的エンゲージメントが高い傾向にあると言える。「感情的エンゲージメント」の達成度に対しては同様に、自律性・メタ認知の方略・協調性それぞれが高い子どもほど、感情的エンゲージメントが高い傾向にあることがわかった。

⑤ 各観点の関連の変化から

次に、「興味の実現」を従属変数とすると、感情的エンゲージメント・行動的エンゲージメント・柔軟性がそれぞれ高い子どもほど、興味の実現の達成度が高い

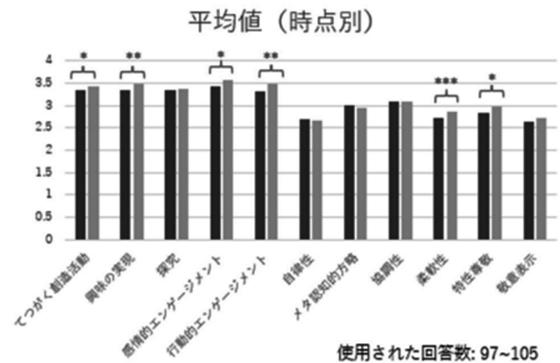
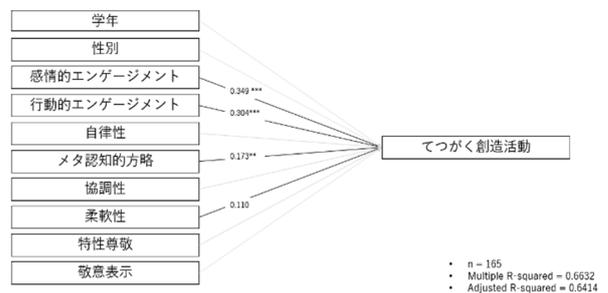
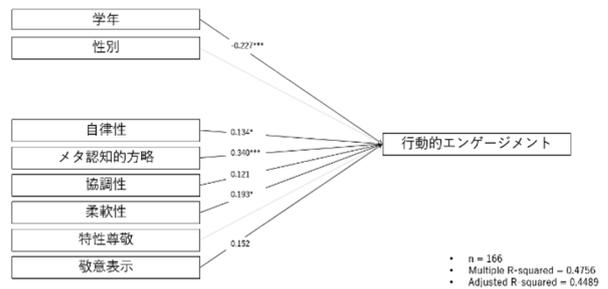


図4-6 2時点での平均値の比較(2020年調査)

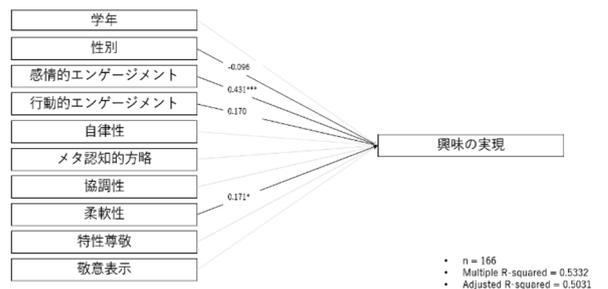
てつがく創造活動 (全体)



行動的エンゲージメント (全体)



興味の実現 (全体)



探究 (全体)

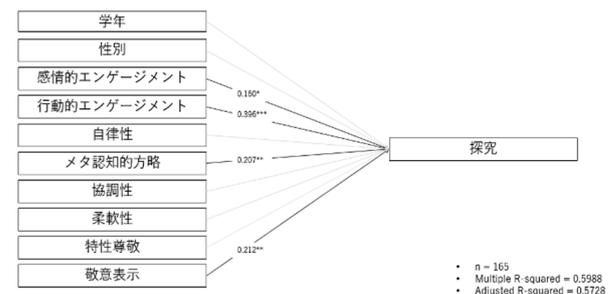


図4-7 重回帰分析の結果

傾向にあることがわかった。

また、「探究」を従属変数とすると、感情的エンゲージメント・行動的エンゲージメント・メタ認知的方略・特性尊敬がそれぞれ高い子どもほど、探究の達成度が高い傾向にあることがわかった。

(3) 仮説と本調査の課題

昨年度までの調査結果と同様に、今回の分析結果からも、図 4-1 にあるように、新領域「てつがく創造活動」で子どもたち自身が感じている学びの達成度は全体的に高い傾向にあることが分かった。感情的エンゲージメント・行動的エンゲージメントについても達成度が高かったことから、決まったテーマを設けず、自由度の高い環境設定で各自の興味に接近していくという「てつがく創造活動」の特徴は、子どもたち自身にとっての深い関わりや達成感を感じさせる経験になっていると言える。

また、感情的エンゲージメント、行動的エンゲージメントと各項目との関連から、てつがく創造活動に自分事として取り組んでいた子どもは、メタ認知スキルや社会情意的スキルに関わる各項目（自律性・協調性・柔軟性・敬意表示）が高い傾向があることが示唆される。ただし、この点についての因果関係は本調査のみでははっきりしないため、結論づけることができない点に注意が必要である。

問9「自分の活動についてふり返りを丁寧に行っていた」は、今年度も昨年度と同様に25%が「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」と答えている。2020年調査における重回帰分析では、「てつがく創造活動」と「メタ認知的方略」に有意な関連が見られなかったが、2022年調査では有意な関連が見られた。子ども自身による「学びとしての評価（assessment as learning）」が本研究の課題の一つであることを考えると、ふり返りのタイミングやその方法についてはさらなる改善と整理が必要だと考えられる。また、“活動すること”と“てつがくすること”のバランスが“活動すること”に偏りがちになっている傾向を表しているとも考えられる。

問10「自分の活動はとても創造的だった」については、本報告書（要約）の中で、「表4 探究の深まりとともに変化する教材との向き合い方」でも触れている“活動すること”の内容面に関わる課題に対応したものと捉えることもできる。＜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相互作用的に変化していく材への関わり方を、教員がどのようにナビゲートしながら、それぞれの材のもつ深さや可能性を感じさせることができるかに関わると考えている。

2 保護者からの評価

「てつがく創造活動」の実践研究について、保護者がどのように評価したのかを検証するために、2020年より本学運営指導委員である武藤世良先生協力のもと調査質問紙を作成、実施している。今年度も保護者アンケートの分析は芦田祐佳先生(大阪教育大学)に依頼をした。

【実施時期】2022年11月上旬

【実施対象】5年生(111名/2018年入学)・6年生(104名/2017年入学) 全保護者

【質問紙概要】「全くあてはまらない(1点)」「あまりあてはまらない(2点)」「ややあてはまる(3点)」「とてもあてはまる(4点)」の4件法で実施した。その他、自由記述の項目を設けた。

(1) 調査項目の概要

<p>I 今年度のでつがく創造活動の時間について、以下の項目に当てはまる数字に1つだけ○をつけてください (1.全くあてはまらない～4.とてもあてはまる:4件法)。</p> <p>1 お子さんは、自分のやりたい学びが実現できた。</p> <p>2 お子さんは、自分から進んで学ぶことができているという実感があつた。</p> <p>3 お子さんは、何かに興味をもつ経験をたくさんすることができた。</p> <p>4 お子さんは、やりたいことに没頭する経験をたくさんすることができた。</p> <p>5 お子さんは、物事を深く考えることができた。</p> <p>6 お子さんは、互いの違いを生かしながら友達と協力して学んでいた。</p> <p>7 お子さんは、友達の考えをじっくり聴こうとしていた。</p> <p>8 お子さんは、自分の活動の目的がはっきりと設定できていた。</p> <p>9 お子さんは、自分の活動について、振り返りを丁寧にしていた。</p> <p>10 お子さんは、自分の活動は、とても創造的だと思った。</p> <p>11 お子さんは、てつがく創造活動について家庭で話す。</p> <p>II I-11で「ややあてはまる」「とてもあてはまる」にご回答いただいた方にうかがいます。具体的にどのような話をしていますか。(自由記述)</p> <p>III あなたは、「てつがく創造活動」のことをどのようなものだととらえていますか。「てつがく創造活動」の目的や内容など、分かっていることやイメージすることを書いてください。(自由記述)</p> <p>IV てつがく創造活動に取り組んできたことで、お子さんに今までとは異なる姿勢や態度・能力などが育ってきていると感じることはありますか。ある場合には具体的にどのような変化を感じているか書いてください。(自由記述)</p> <p>V 今後の本校の研究への期待や不安などがありましたら、お書きください。(自由記述)</p>
--

(2) 調査結果の概要

① 「てつがく創造活動」に関する家庭内の会話について

I-11. お子さんは、てつがく創造活動について家庭で話す」に対して表4-4に示す結果が得られた。高学年の児童と言えども「てつがく創造活動」について「4.よく話」している家庭が5年生、6年生ともに30%以上に及ぶ。「3.少し話」している家庭も含めると、5～6年生のうち65%以上の児童が家庭内で「てつがく創造活動」について会話していることがわかる。

表4-4 「てつがく創造活動」に関する家庭内の会話頻度(人)

	4.よく話す	3.少し話す	2.あまり話さない	1.ほとんど話さない	無回答
5年生	40 (36.0%)	36 (32.4%)	26 (23.4%)	3 (2.7%)	6 (5.4%)
6年生	34 (32.7%)	35 (33.7%)	24 (23.1%)	5 (4.8%)	6 (5.8%)

また、「4.とてもあてはまる(よく話す)」「3.ややあてはまる(すこし話す)」と回答した保護者の自由記述による会話内容を帰納的に分類したところ、図4-8に示すカテゴリーに分けられた。

「活動内容の概要・進捗状況」の回答者のうち、「うまくいっていること」(6年生男児保護者)ように

「ポジティブな経験」に焦点化した回答は、5年生で37名、6年生で21名の保護者に見られた。また、「ポジティブな経験」を回答した保護者のうち、「できるようになった技を嬉しそうに披露した」(6年生男児保護者)や「活動するなかでよくできたことや楽しかったとき(に話す)」(6年生男児保護者)のように「(自己の活動に関わる)ポジティブな経験」に焦点化した回答は、5年生で28名、6年生で13名の保護者にみられた。

さらに、ポジティブな経験には自己の活動に関するもののほ

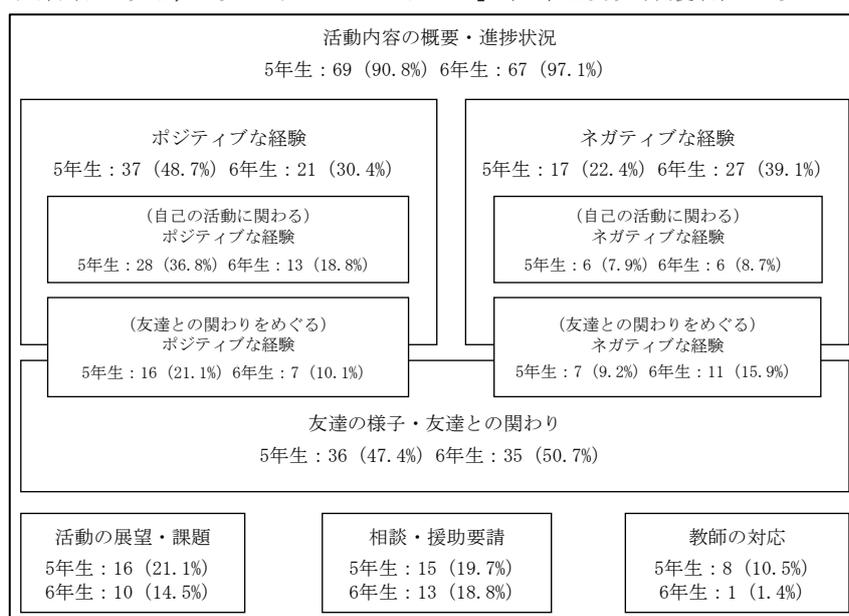


図4-8 「てつがく創造活動」に関する会話内容と回答者数

かに、友達の様子や友達との関わりに関するものもある。例えば、「友達の意見が面白かった」（6年生男児保護者）や「友達の新たな面に気づいた」（6年生男児保護者）のように友達との関わりに焦点化した回答は5年生16名、6年生で7名の保護者にみられた。「友達の様子や友達との関わり」については、ポジティブな経験、ネガティブな経験、そのどちらとも判断できないものも含めると、5年生で36名、6年生で35名の保護者が回答していた。これは「てつがく創造活動」について家庭内で「よく話す」「すこし話す」と回答した保護者のうち、およそ半数程度が「友達の様子や友達との関わり」を話題に会話していることを示すものである。子どもたちは、「てつがく創造活動」を通じた友達との関わりについて、家庭内で積極的に話し受けとめてもらおうとしているのではないかと考えられる。

また、保護者に対する「相談・援助要請」についても、5年生で15名、6年生で13名の保護者が回答しており、「てつがく創造活動」について家庭内で話すことと答えた保護者のおよそ20%が子からの相談を受けていることが明らかになった。例えば、『『こういうこと知ってる？』『こんなことを言う友達もいて驚いたけどそういう気持ちも分かる気がしたんだ。』と、てつがく創造活動をきっかけに子供自身が気になること、他者の意見にすぐは納得できなかったものの『そういう考えもあるのか』と柔軟な考えを持つことが増えたように感じます。そして、親はどう思ってるのだろう...と質問から入り、考えや経験を聞いてくれ、親子で話す時間は増えています。』（5年生男児保護者）のように、「てつがく創造活動」を通して子ども自身が感じた疑問を保護者と共有し、自己の考えを家庭でも耕していっていることがわかる。「てつがく創造活動」は学校のみならず、家庭とも繋がり発展していく学習活動であると推察される。

② 「てつがく創造活動」に関する保護者のイメージ

IIIの自由記述回答では、表4-5に示す結果が得られた。表4-5を見ると、5年生と6年生の保護者とのあいだに回答者数に顕著な違いは見られない。いずれの学年においても、「協働的に学ぶ」というイメージを抱いている保護者の割合が最も多く、保護者の多くが「てつがく創造活動」を協働的な学びを促進する活動をとって捉えていると推察される。

表4-5 保護者が「てつがく創造活動」に対して抱くイメージ（複数回答）

記述内容のカテゴリーと具体例	5年生	6年生	合計
将来に役立つ	12 (14.8%)	7 (8.2%)	19 (11.4%)
主体性を発揮する	38 (46.9%)	25 (29.4%)	63 (38.0%)
新しい価値やものを創造する	7 (8.64%)	9 (10.6%)	16 (9.6%)
当たり前を疑う・本質を捉える 日常の疑問を追究する・答えのない問いに向き合う	22 (27.2%)	21 (24.7%)	43 (25.9%)
協働的に学ぶ	63 (77.8%)	50 (58.8%)	113 (68.1%)
考えを表現する	12 (14.8%)	6 (7.1%)	18 (10.8%)
興味関心を追究する・広げる	26 (32.1%)	34 (40.0%)	60 (36.1%)
視野・視点を広げる	27 (33.3%)	8 (9.4%)	35 (21.1%)
目的に沿って計画的に学習・問題解決を進める	26 (32.1%)	22 (25.9%)	48 (28.9%)
道徳・人間性	3 (3.7%)	4 (4.7%)	7 (4.2%)
省察・メタ認知	17 (21.0%)	19 (22.4%)	36 (21.7%)

③ 保護者からみた「てつがく創造活動」の学習効果

IVの自由記述では、表4-6に示す結果が得られた。表4-6を見ると、5年生・6年生のいずれにおいても「他者受容」（具体例として、「友達の意見を聞き話し合うことができる」「人の気持ちが良く分かる子になっています」「取り組んでいる友人の意見を尊重できていると思う」等）ができるようになったと答えた保護者の割合が多い。先述した「てつがく創造活動」に対する保護者のイメージにおいても、「てつがく創造活動」を「協働的な学び」の場として捉えていた保護者の割合が多く、両項目において整合的な結果が得られた。また、5年生・6年生のいずれにおいても「関心・意欲」の高まりを回答した保護者の割合が多く、「てつがく創造活動」は児童の「関心・意欲」を引き出す効果があると推察される。

表 4-6 「てつがく創造活動」を通した学習効果（複数回答）

記述内容のカテゴリーと具体例	5 年生 (n=78)	6 年生 (n=79)	合計 (N=157)
実践化	2 (2.6%)	1 (1.3%)	3 (1.9%)
他者受容	32 (41.0%)	26 (32.9%)	58 (36.9%)
試行錯誤・創意工夫・忍耐強さ	11 (14.1%)	6 (7.6%)	17 (10.8%)
自己主張・主体性	19 (24.4%)	22 (27.8%)	41 (26.1%)
関心・意欲	23 (29.5%)	27 (34.2%)	50 (31.8%)
相互調整	14 (17.9%)	13 (16.5%)	27 (17.2%)
物の見方・考え方の深まり・広がり	20 (25.6%)	13 (16.5%)	33 (21.0%)
計画性	15 (19.2%)	18 (22.8%)	33 (21.0%)
表現	11 (14.1%)	11 (13.9%)	22 (14.0%)

④ 本校の教育・研究に対する要望

V 今後の教育・研究に関する期待や不安について、表 4-7 に示す回答が得られた。

表 4-7 本校の教育・研究に対する要望（一部抜粋）

カテゴリー	回答例（/は回答の区切りを示す）
時間の確保 機会の保証	「コロナ禍において、かつてのように密になった活動を控えざるを得ないことが多く、本来のお茶らしい活動が減ってきてしまっているの、今後は子供たちにとって以前のような大人数での意見を伝え合う機会を取り戻してほしいと願っています。」
情報の共有	「高学年になり、あまり学校の活動について話さないで、学年便りなどで（簡単でよいので）紹介していただけると嬉しいです。」「誌面での報告だけでなく、研究の成果を保護者をもっと知る機会があるとより良いと思います。」「子どもの話でしか活動が伝わってこないためもう少し学校側からの発信があると良いと思います。」「研究結果についての情報を、保護者に向けて発信していただけたらありがたいと思います。」「てつがく創造活動」でのまとめ（成果）を、保護者も子供たちによる発表などで見てみたいです。」
個人差や発達への配慮	「てつがく創造活動」について感じていることは、子ども達の性格や発育の度合いによっては周りから取り残され、また活動自体が空回りする心配があります。そのような場合に、フォローアップできる体制があると、有難いと思います。」「できる子はどんどん進んでやっていくので、うちの子のようなのんびりで自主性のない子はとりのこされているなど感じ不安に思うことがあります。」
基礎学力・進路・受験に対する不安	「他の学校では体験できない事をこちらではたくさんできて毎日充実していて楽しそうですが、逆に習わなくてはいけない事を習っていない場合もあることに不安があります。」「自主性を重んじた学習のあり方はとても良いのですが、基礎基本の部分を飛ばしてすぐ自習学習（調べ学習）になってしまうのは苦手な教科（塾などで学習していない教科）は知識抜けがあり、復習テストの際の負担が大きいと感じておりました。」「教科学習の基礎学力という点で不安を覚えることもあり、家庭学習のアドバイスなど積極的にいただけますとありがたいと感じます。」「てつがく創造活動の授業時間を捻出するために、体育・音楽・図工・家庭科などの実技系の授業数が削られているように感じています。これらもとても大切な教育だと思っているので、削られていることが少し不安です。」
グループの活動を限られた教員で見回ることの難しさ・教員による援助の差異	「その場に居合わせた先生の道導きによっては違う方向に行きやすいと思うので先生の間力・手腕に期待したいです。」「各グループにつかれる（指導される）先生によって対応や方針にバラつきを感じます。子供も先生もよって判断が違ってくるので戸惑っている様子が見られます。」「グループが少人数で多岐に渡るため、先生が全てのグループに関わり導くことが時間的にも物理的にも難しいのではないかと、子供たちの1人よがりになっていないかが不安です」
活動目的・意義の明確化	「自分が何に取り組んでよいかわからない場合のサポートや取り組みを進める上でのアドバイスを期待します。」「自主的な調べ学習は習慣になっていると思います。ただ調べたことやインターネットの丸写しで満足しているのでは少し心配になることがあります。」「課題設定が単純な興味に基づく結果、その内容次第では、ただの遊ぶ時間になってしまうのではないかと。」

特に、「情報共有」を求める声が強く、児童が「てつがく創造活動」に取り組む様子はもちろんのこと、本校の研究目的や結果についても広く発信してほしいといった要望が見られた。前項 1「てつがく創造活動」に関する家庭内の会話の分析でも示したように、子どもたちは「てつがく創造活動」に対する取り組みを学校のみならず家庭でも続けている。学校と家庭が互いに連携しながら子どもたちの「てつがく創造活動」を発展させるためにも、家庭に対する積極的な情報発信は必要であろう。

また、自由度の高い学習活であるため、子どもたちが興味のあることを調べて終わっているだけなのではないかといった不安や、興味関心に基づく単純な課題設定にとどまり、ただの遊びになってしまうのではないかとといった懸念も示された。さらに、「教科学習の基礎学力という点で不安を覚える」

のように、基礎学力・進路・受験を不安視する声もあがった。子どもたち自身が自らの学びを意味づけ、子どもたち相互の学びの意味づけを共有して次の活動に発展させていくというサイクルを確かなものにする必要がある。

3 教師への効果

(1) 教師のふり返しから、教師への効果を考える

今年度は、5回の校内授業研究会を設定し、9名の教員が授業を公開した。そこでは、授業の参観と協議会を行い、終了後に授業者・参観者ともに全教員がその日のふり返しを書くことを重ねてきた。子どもの学びと教師の学びは同形であるとも考えており、ふり返しによる自己内対話を通して、自身の子どものかかわりや教育観、一人ひとりの「癖」のようなものまでも、見つめ直し、「てつがくする」ことが重要であると捉えている。以下、てつがく創造活動や「みがく」の時間におけるふり返しをもとに、教師への効果について考察していく。

(2) 校内授業研究会のふり返し記述から

①子どもの活動に長期的に関わることによる教師の変容とみとりの更新

A 教諭は、今年度、2年生や5年生の活動とともに参加してきた。栄養教諭であるため担任をもつことはなく、これまでではてつがく創造活動や「みがく」の時間に関わることは少なかった。子どもの興味によっては、食に関連する質問に答えたり、給食についてインタビューを受けたりすることはあったというが、今年度は、二つのグループの活動に継続して関わってきた。「給食に美味しいカレーを出したい」という2年生の「カレーグループ」と、「あんこと抹茶をみんながおいしく食べられるようなお菓子を考えたい」という5年生の「和菓子・洋菓子PJ」である。これらの活動に関わったことについて、A 教諭のふり返しシートには、以下のように書かれていた。

昨年までは、時折食べ物や給食について質問しにやってくる子どもたちに数回対応したり、授業研の機会や通りすがりに子どもたちの活動を参観するというかわりで、特定の子どもたちと毎週、長期的に活動することはなかった。今年、プロジェクト型の活動に継続的に関わらせていただいたことで、①新たな気づきと、②自分自身に変化があったと感じる。①は、継続する活動の中で、「この子こんなこと言えるんだ」などと、それまで見てきたその子の姿からは意外に思う姿（というものを）をいくつもみられたことである。それは、その子の成長なのか、私自身がまだ見えていなかったその子の一側面なのかはわからないが、継続的に関わるからこそみとることのできる姿（非認知スキル）もあることに気づいた。これを実感したことで、授業研の際も、子どもを見る視野が広がったように思う。②今振り返ると、プロジェクト型活動にかかわり始めたはじめのほうは、活動が停滞したり、本来の活動からずればじめたときに「こうしたら？」「ちょっとそれは難しいかも」などと自分も渦中において必死で口出ししていたように思う。しかし、こちらがどんなに頑張っても子どもたちの思いとあわず聞き入れられなかったことや、また長期的に活動に関わったことで「この場は様子を見てみようかな」などと子どもたちの活動から意識的に一歩引いて子どもたちのやりとりを見守ることができるようになった自分に気がついた。担任の先生ならもはや当たり前のことかもしれないが、私にとっては大きな経験だった。（1年間をふり返って）

A 教諭は、長期的に子どもの活動にかかわることで、教師自身のみとりを更新したりすることができたとふり返る。子どもの変容への気づきについては、教師のふり返しからだけでなく、実践を書き溜めて校内で共有する「実践記録シート」からも読み取ることができる。A 教諭は、上記に関わる事例として、実践記録シートに2年生のカレーグループで活動するE児（男児）の発言を記録していた。2学期、話し合いが横道にそれたところで盛り上がりすぎてしまった際にE児は、「そうやって新しいカレーを作ったらさ、アンケートとった意味ないじゃん。」とつぶやき、他の子どもたちがはっとして、話し合いがアンケート結果の方に立ち戻ったという場面があったという。A 教諭は、このようなE児のつぶやきをみとり、活動の流れに目を向け、それをもとに自分の考えを言うことができたというE児を価値づけていた。

さらに、子どもの活動を継続してみとることで、そのかかわりが変容していった。（上記②）短期的なかかわりでは、どうしてもその場で何かアドバイスをしようと答えを急いでしまい、「必死で口出ししていた」という。しかし、継続して関わることで、見通しをもって子どもたちの学びをみとる「待つ」という選択肢が生まれたことについて、A 教諭も「意識的に一歩引いて子どもたちのやりとりを見守ることができるようになった」とふり返っている。しかし、このような教師のかかわりには、さまざまな葛藤があったのだろう。以下の記録は、5年生との活動における教師の記録とそのふり返しである。

和菓子・洋菓子チームは、当初「(自分たちも苦手な) あんこと抹茶をみんながおいしく食べられるお菓子を考えたい」だったが、今日改めて聞いたら「(考えたお菓子を) 給食に出すこと」がゴールだと言っていた(ゴールが小さくなっている!?)。活動が迷走・停滞しながら、わずかずつ前に向かっていく印象だが、活動へのかかわり方はかなり悩んでいる。「ケーキを金粉で飾り付けたい」「アイスを盛り付けて…」などの提案があるが、その考えの経緯をたずねても言語化されず、子どもたちの意図がわからず目的が共有できないと「給食でできることの範囲」を楯に、自分が制限・誘導してしまっているような気もしている。このような経験から、今日は河野先生のおっしゃる「ぐっとこない」という言葉に、目が覚めるような思いだった。私自身が「ぐっと」きていないのだ。(11月8日)

このように、子どもたちの思いがあっても、その思いについて共有されないことにより、子ども主体の活動を見守ることが難しいと感じる場面があったという。さらには、教師自身が、子どもの学びを制限したり誘導したりしてしまっているのではないかと疑問をもっていた。

「待つ」という教師のかかわりの難しさや葛藤については、これまでも本校教員がさまざまな実践を通して省察を重ねてきている。運営指導委員である鹿毛雅治先生より、教師にはいくつかの役割があるが、てつがく創造活動で市民性を育てるには、子どもを深い学びに誘い込む「ナビゲーター」のようなかかわりが重要であるとしてご指導いただいた。今後は、教師のかかわりの質についても言語化していく必要がある。

(3) 実践記録を綴ることから、教師への効果を考える

①複数の視点で学びを記録し共有すること

今年度の2年生では、「みがく」の時間に、子どもが活動のふり返りを書くこと、教師とともに保護者も子どもたちの活動のみとり、記録するという取り組みを継続して行ってきた。子どもたちのふり返りは、同じグループの友達のものも読めるように、一人ひとりのふり返りやその日の写真、活動を記録した保護者のコメントなどを一枚の紙にまとめた。さらにそのふり返りを保護者と教師が対話によって共有することで、複数の視点から学びを見つめ直すことを、年間を通して行ってきた。以下、その実践における教師のみとりの更新や教師の変容について報告する。

②実際の子どもの活動と教師のみとり

ぬいぐるみグループで活動するあき(女児)は、1学期の遠足で「ぬいぐるみを作りたい」という思いを持ち、2学期からその活動を始めた。活動のはじまりは、あきが休み時間に編み物をしてきたことである。2年生では、このように子どもの興味や生活から活動が立ち上がることを大切にしてきた。あきに声をかけたこはる(女児)と二人で行っていた「ぬいぐるみグループ」の活動は、校外学習による身近な材料を使ったぬいぐるみとの出会いでさらに広がりを見せていたが、そこで紹介してもらった「犬のぬいぐるみ」作りが難しく、徐々に停滞していった。

今年度の授業研究会で行った本時においても、ぬいぐるみの材料で遊んだり、写真を見返したりしてなかなかぬいぐるみを作り始めない二人に対して、B教諭は「今日は何をするの?」と声をかけた。すると、あきは、「わかんない。」と答えながらも、こはるにパンダのぬいぐるみ作りを提案し、タオルを使ってるてる坊主やアヒルを作り始めた。その後、20分ほど経つと、二人はタブレットを手に「(犬のぬいぐるみの) 割れ目がむずかしい。」と話し、タブレットの写真に書き込みをしながら、輪ゴムでとめるところやタオルを折り返すところを話し合っていた。結局、この日は犬のぬいぐるみを作ることはなく、その後もタブレットに書き込みをして活動を終えた。ぬいぐるみ作りができなかったからか、なかなかその日のふり返りを書き始めなかったあきは、時間をかけて悩んだ末に「今日アイパッドのしゃしんで、せっけい図をつくりました。」と書いてふり返りを提出した。本時について、B教諭は以下のようにふり返る。



図4-9 それぞれのみとりが表れたふり返りシート



図4-10 タブレットを使ってぬいぐるみの作り方を考える

あきは時間をかけてふり返りを書くことがよくあったが、教師は寄り道をしながらも少しずつ犬のぬいぐるみ作りに近づこうとするあきとはるの姿をみとった。友達と話しながらも自然と手が動き、作ったものをじっと見つめたり、友達と見せ合ったりする姿から、ぬいぐるみを作ることが好きなのだと感じた。ぬいぐるみグループの活動に寄り添っていた保護者は、あきの活動に対して、「(略)写真を見ながらぬいぐるみがどう作られているか、いっぱい考えていましたね。」と、友達と話しながら考える姿を価値づけ、あきに伝えていた。このように、子どもの視点で書かれるふり返りには表れない学びの姿があるということに改めて気づくこととともに、複数の目で見ることによって子どものみとりも更新されるのだとわかった。

このように、本時において教師はすすんで声をかけることと見守ることをえらびながら、犬のぬいぐるみ作りに近づこうとする二人の姿をみとっていた。さらに、二人の活動を記録していた保護者も、じっくりとぬいぐるみ作りに向き合う二人の姿を価値づけていた。このように、子どもの学びの姿を、教師や保護者など複数の目でみとり共有することで、子どものふり返りだけからではわからない学びの姿があったのだと気づき、みとりを更新することができたとB教諭はふり返る。

また、上記にあるよう、あきは「時間をかけてふり返りを書くことがよくあった」という。教師と保護者との対話においても、ふり返りをどのように書こうか悩むあきに対して、保護者が、「調べたところを書いたらと声をかけたが、納得いかなかった。」と話していたが、それを聞いたB教諭は、このような保護者のかかわりを受け止め、子どもの学びの深化を促す声かけや、停滞していると感じた時のかかわりについて考え、次時に生かしていくことができたとふり返る。このような記録と共有の実践を重ねたことにより、あきは、2学期の終わりに行った活動を共有する場である「あそぶ DAY」において、以下のようにふり返りを記述していた。

きょうは、あそぶデーほんばんだったので、すごくきんちょうしました。じぶんのでつくったぬいぐるみのマスコットキャラクターの「てるちゃん」のお母さんをがんばって作ったのにみんな見てくれなくてざんねんでした。(略)

あきは、いやなことや思うように活動が進まないことがあるとなかなかふり返りを書くことができなかったが、このように、残念なことも自分のことばで記録をしている。B教諭は、このようなあきの姿に対して、「何より、あきがふり返りの時間に自らの活動に向き合い、じっくりと時間をかけて自分の思いを書くことができるようになったことに、これまで継続してきたことの成果を感じる」と記述している。教師のみとりを更新することにより、子どもの学びの深化を実感することができた事例であった。

(4) 子どものみとりを更新し、自己を見つめ直す教師たち

今年度は、コロナ禍においても研究をすすめたいという教師の思いから校内授業研究会を再開し、計9本の授業を実施することができた。それにより上記のような教師のふり返りを得ることができた。

これらの報告からも、「学びをあむ」教育課程とは、教師の教育観やビジョン、教室での在り方を問われるものであると言えるだろう。A教諭、B教諭に限らず、多くの教員が自身の教育観に向き合い、自己内対話をしてきたことが、ふり返りシートからも読み取ることができる。

では、そのような教育観の問い直しはどのような場面で行われるのか。授業研究会でお互いのみとりを聴き合うことで、自分には気づかなかった視点から考え、自身のみとりを更新することができる。さらには、一人ひとりのふり返り記述を、ICTを活かして共有して読み合えるようにしたことをきっかけに、自身の教育観を見つめ直した者もいた。初の試みであった「実践記録シート」も、それをまとめる過程で、時間をかけてそのときの子どものかかわりを見つめ直すきっかけとなった。

これらの教師の姿から、「学びをあむ」教育課程は、子どもの主体性を中心に「学ぶ」という行為を見つめ直すことで学校における教師のあり方を問い直していくものであるとも考えることができる。これは、教育課程に“てつがくする”ことを置いた意味とも重なってくる。

V 今後の研究開発の方向性

研究3年次を迎えた今年度は、昨年度からの実践的課題として挙がっていた、「活動すること」と“てつがくすること”の関係(要約版図1-4)や「育みたい資質・能力(メタ認知スキル・社会情意的スキル)をどう表すか」(表1-2)(図1-3)、「多岐に渡る子どもたちの活動はどのように類型化できるのか」(表1-3)といった課題に、実践と理論の両面から答えていくことが求められる1年であった。

その成果と課題の整理はまだ十分とは言えないが、本報告書にまとめたように、新領域「てつがく創造活動」を中核とした教育課程の骨子を説明する準備が整ったと言えよう。本報告書の最後に、最終年度となる次年度に向けた課題を列記しておくこととする。

(1) 興味・関心に基づいて学ぶことをいかに市民性の涵養につなげるか

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」は、一人ひとりがプロジェクト型活動を通して生起する“出来事”の当事者であること強調することで、それぞれのリズムで自分の学び方への意識を変化させていくという特徴をもつ。

最終年度の課題として、この一人ひとりの学びを大事にしていく設定が、本校・本研究の目的である「社会の変化と主体的に向き合う市民性」を涵養していくことにつながることを明らかにしていくことが必要である。そのためには、子どもたちが自身の興味をもとに活動を発展させていくだけでなく、活動が展開されていく場が、それぞれの興味が複合することによって、自分にとっての意味と他者にとっての意味が重なりあう場になっていく必要がある。

そのためには、運営指導員の鹿毛雅治先生からご指導いただいた「場の教育力を創出する教師の役割」が重要となろう。今年度の実践からは、活動を“ひと・もの・こと”とつなぐコーディネーターとしての役割、その場・その子の状況に応じて関わり方を判断するファシリテーターとしての役割は、それぞれの教師が自分なりの関わりを意識しながら取り組むことができた。

子どもたちが選択した材がもつ教材性を広く捉えつつ、子どもの関心を深い学びにつなげる「ナビゲーター」としての役割、子どもたちの経験をもとに学びのフェーズを捉え直していくデザイナーとしての役割については、さらに検討が必要である。この点については、運営指導委員の奈須正裕先生からも、「現在の『てつがく創造活動』は、教師がそれぞれの活動やその材が内包している教材性を検討し、活かすことができていない」というご指摘をいただいている。

これまでの教育課程では、子どもたちの学びの全体像をデザインするのは教師の役割であり、この部分を少しずつ子どもたちに委譲していくことで、材や活動への子どもたちの主体性的な関わりを担保しようとする考え方が主流であろう。「てつがく創造活動」では、自分の学びをデザインする主体が子ども自身であることを強調するために、教師のデザイナーとしての役割背面に後退する。しかしそれは、デザイナーとしての役割を放棄するという意味ではない。子どもたちの自由度な選択の背景として、どのような設定(制約)を設けるのか、その設定によってどのような市民性の萌芽を企図しているかという点で、活動の全体像をデザインするのである。

子どもの関心を深い学びにつなげる「ナビゲーター」としての役割についても、教師が意図した教材性や活動に子どもたちを従属させてしまうことがないような設定(制約)の設け方がポイントとなろう。子どもたちの探究の深さという観点からも、この点についての検討を進める必要がある。

(2) 学習指導要領案の策定と内容構造の具体化に向けて

それぞれが違った興味の対象を追究している「てつがく創造活動」において、「その内容構造をどのように示すことができるのか」という点が、最終年次の課題である。子どもたちが“活動する”ことと“てつがくする”ことの対象は図1-5で価値内容として表した「自己・他者・世界」である。

そしてそこでの具体的な学習内容を表すには、「子どもたちはどのような経験から、何を学び取ったのか」という視点で学びの履歴を見ていく必要がある。その際、表1-2で挙げた「てつがく創造活動で育つ資質・能力」をもとに、一人ひとりが自身の経験をどのように意味づけ、どのように価値観を更新していったのかの具体を捉えていく必要がある。

つまり、新領域「てつがく創造活動」の内容を「活動する」として「てつがくする」ことの価値内容「『てつがく創造活動』で育てる資質・能力」「子どもたちの学びの履歴」の3点から提案できるようにしていくことが必要である。さらに、「経験のサイクル（図1-2）」における中学年と高学年での差異を明らかにする必要がある。それは前項でも述べたように、教師が子どもたちの活動に伴走しつつ、子どもたちの探究の変化に敏感になっていくことを意味する。中学年の「てつがく創造活動」、〇年生の「てつがく創造活動」としての全体デザインを意識しながら子どもたちの活動に関わることで、学習指導要領案に変わるものとしての「学びの履歴」と「『てつがく創造活動』で育てる資質・能力」との関連を明らかにしていこうと考えている。

（3）子どもが自身の学びの評価者になる環境作り

ここまで述べてきた新領域「てつがく創造活動」での経験や学びを、最終的に意味づけ価値あるものしていくのは、最終的には子どもたち自身である。このように、学びの過程やその意味は誰かに評価されるものではなく、自身の経験や判断をふり返り意味づけることを通して未来志向的に次の学びを導出していこうとする知的性向を育むため、子どもたち自身が評価活動を行っていくことを「学びとしての評価（Assessment as learning）」という言葉で表している。しかし、ただ対話してふり返ることで子どもたちが経験に意味を見出すわけではない。子どもたちのふり返りが次につながっていくような場面や環境をどのように整えていくかは、引き続きの課題である。

今年度の「てつがく創造活動評価部会」の研究では、子どもたちが積極的に自分の活動を俯瞰する三つの機会が示されている。また、活動を深めたくても経験の範囲内でしか動けない実態から、可能性を拡げ、気づきを促すための関わりとしての具体的な切り口が示されている。そして、教師の関わりや助言を選択肢の一つとして受け入れ、それを選ぶか選ばないかを子どもたち自身が判断していくような環境作りが、経験から学ぶ知的性向を育てていく鍵になっているのである。

また、「学びとしての評価（Assessment as learning）」は、ふり返りを代表とする自己評価だけに閉じたものではない。他者に活動を開く場面、対話を通して自分とは違った他者の声を意識する場面、友だちの記述や作品に目を通す場面でも子どもたちは自然と相互評価を行い、自分の活動や自分なりの想いを俯瞰的な目で捉え直している。

（4）教師の在り方を問い直す

IV章で取り上げた「教師への効果」での報告からも、新領域「てつがく創造活動」を中核とした教育課程が子どもの主体性を中心に「学ぶ」という行為を見つめ直すことで、学校における教師のあり方を問い直していくものであると捉えることができる。そしてこれは、教育課程に“てつがくする”ことを置いた意味とも重なってくる。

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。

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。

実践事例を通してその内実を共有し、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、新領域「てつがく創造活動」を中核とする教育課程を支える要なのである。

運営指導委員一覧

氏名	所属	職名	備考（専門分野等）
鹿毛 雅治	慶應義塾大学	教授	教育心理学, 教育方法学
河野 哲也	立教大学	教授	哲学, 教育哲学
小玉 重夫	東京大学	教授	教育思想, 教育哲学
奈須 正裕	上智大学	教授	教育心理学
浜口 順子	お茶の水女子大学	教授	保育学, 幼児教育学
富士原紀絵	お茶の水女子大学	教授	教育方法, カリキュラム論
武藤 世良	お茶の水女子大学	講師	教育心理学
村川 雅弘	甲南女子大学	教授	教育工学, 総合学習

(50音順)

教員一覧

校 長 長 新 名 謙 二
 副 校 長 片 山 守 道
 主幹教諭 岡 部 雅 子 (家庭 高学年)
 教 諭 岩 坂 尚 史 (社会 構想)
 教 諭 岡 田 紘 子 (算数 低学年)
 ◎ 教 諭 岡 田 博 元 (国語 高学年)
 ○ 教 諭 片 山 元 裕 (社会 中学年)
 教 諭 神 崎 芳 明 (体育 中学年)
 教 諭 久下谷 明 (算数 中学年)
 教 諭 草 野 健 (理科 高学年)
 ○ 教 諭 倉 次 麻 衣 (算数 評価)
 教 諭 小 沼 律 子 (図画工作 低学年)
 教 諭 佐久山 有 美 (国語 低学年)
 教 諭 下 田 愛佳里 (音楽 低学年)
 ○ 教 諭 杉 野 さち子 (理科 評価)
 ○ 教 諭 田 中 千 尋 (理科 低学年)

(教科部会名 課題別部会名)

教 諭 富 田 京 子 (算数 評価)
 教 諭 野 萩 孝 昌 (算数 構想)
 教 諭 濱 雪 乃 (外国語活動 高学年)
 ○ 教 諭 廣 瀬 修 也 (国語 評価)
 教 諭 藤 枝 真 奈 (国語 高学年)
 教 諭 堀 井 武 彦 (図画工作 構想)
 教 諭 本 田 祐 吾 (国語 構想)
 教 諭 前 原 文 江 (国語 中学年)
 教 諭 町 田 直 樹 (音楽 評価)
 ○ 教 諭 山 賀 愛 (社会 高学年)
 教 諭 結 城 壽 美 (国語 中学年)
 ○ 教 諭 和 氣 拓 巳 (体育 構想)
 養護教諭 江 部 紀美子 (体育 評価)
 栄養教諭 足 立 愛 美 (食育 中学年)
 神 谷 潤 (体育 内地研修中)
 下 脇 陽 子 (国語 育児休業中)
 ◎研究推進部長 ○研究推進部員

令和4年度 研究開発実施報告書 (3年次)

2023年3月20日 発行

発行者

発行者 お茶の水女子大学附属小学校

〒112-8610 東京都文京区大塚2-1-1

電 話 03-5978-5875 F A X 03-5978-5872

ホームページアドレス <http://www.fz.ocha.ac.jp/fs/>