

13	お茶の水女子大学附属小学校	27～30
----	---------------	-------

平成30年度研究開発実施報告書（要約）

1 研究開発課題

「道徳の時間」と他教科の関連を図り、教育課程全体で、人間性・道徳性と思考力とを関連づけて育む研究開発を行う。そのために、自明と思われる価値やことがらを、「対話」や「記述」などの多様な言語活動を通して問い直し考える新教科「てつがく」を創設する。

2 研究の概要

「21世紀型能力」の養成に応え、思考力の育成が人間性・道徳性の育成につながる全人格的な教育を進める。それには、生活の中で、自分にとって当たり前と思いついでいることがらや、既に自明とされている価値などについて、「対話」や「記述」などの多様な言語活動を通して、改めて問い直す哲学教育の発想を生かすことが有効と考える。そこで、「道徳の時間」と他教科の関連を図り、教育課程全体で、人間性・道徳性と思考力とを関連づけて育む研究開発を行う。そのために、自明と思われる価値やことがらを、「対話」や「記述」などの多様な言語活動を通して問い直し考える新教科「てつがく」を創設し、それに相応しい内容の開発、子どもたちの真剣な対話の姿をみとる評価方法などについて、研究する。

さらに、新教科「てつがく」の効果的にするために、創造活動（特別活動、総合的な学習の時間の運用を弾力的にする本校独自の領域）を含む各教科等と新教科「てつがく」との関連を図る。

3 研究の目的と仮説等

（1）研究の目的

「対話」的で公共的な呼応空間の中で、自分にとって当たり前と思いついでいることがらや、自明とされている価値などについて、異質な他者と協働して、真剣に話し合う言語活動を通して思考を深めることで、人間性・道徳性のある子どもになっていくと考える。そして、人間性や道徳性の育ちを、真剣な話し合いをみとりながら評価していく。そこでは、子どもたちの話し合う姿を評価する方法を開発することによって、思考力の育成と人間性・道徳性の育成を関連づけて評価できる研究になると考えられる。

即ち、新教科「てつがく」の創設によって、思考力の育成と人間性・道徳性の育ちの関連を解明していくことが本研究の目的である。

（2）研究の仮説

- ① 自明と思われる価値やことがらについて問い直し考えることを通して、人間性・道徳性を育成する新教科「てつがく」において、子どもが学ぶ姿を評価することによって、思考力の育成と人間性・道徳性の育ちの関連が明らかになるだろう。
- ② 評価研究では、自己評価や相互評価などを組み合わせる。特に、民主主義社会を支える自律的な市民の育成を目指すことを考えた際、他者との対話の中で自分がどのように考えたのかを見つめるとともに、自分の考えや自分たちの学びを自己評価できることが必要である。最終的には、子ども自身が自らを評価する規準を作り出すところまでを射程に入れて考える。
- ③ 子どもたちが、自明とされている価値などについて、「そもそも、何故」と改めて真剣に問い直し、話し合う言語活動の姿を評価対象にすることによって、子どもたちの「実践力」につながる「実践」が可視化できるだろう。

（3）教育課程の特例

- ・自分にとって当たり前と思いついでいることがらや、自明とされている価値などについて、改めて問い直す新教科「てつがく」を創設する。
- ・新教科「てつがく」の効果的な運用を考えて、特別活動、総合的な学習の時間の運用を弾力的にする

「創造活動」を改善し新教科「てつがく」との関連を図る。

- ・創造活動では、様々な体験的な活動を行う。特に、子どもたちが学級や学年のルールを決定する活動など自治的な活動を取り入れ、誰にとっても公平なルールや少数意見を尊重したルールを作ることの難しさを体感することや、様々な価値に出会ったり葛藤したりすることを重視する。
- ・新教科「てつがく」の効果を高めるために、教科の指導時期・内容等に必要な修正（例えば内容によっては、扱う学年や時期の変更等）を行い、教科学習にも生かせるように配慮する。以前作成した「公共性リテラシー」には、各教科における道徳的なねらいが含まれているため、各教科学習と新教科「てつがく」の関連をはかるように運用する。
- ・新教科「てつがく」では、生命・自然に関わることや、社会問題などを扱うので、理科、社会科を各5時間ずつ減じ、その5時間を新教科「てつがく」に充てる。
- ・新教科「てつがく」では、「対話」「記述」などを重んじる。つまり言語活動の充実を図ることから、国語科を10時間ずつ減じ、その10時間を新教科「てつがく」に充てる。
- ・道徳の時間は全て新教科「てつがく」に充てる。よって、新教科「てつがく」の時間数は、各学年とも年間55時間を基本とする。

4 研究開発の内容

(1) 教育課程の内容

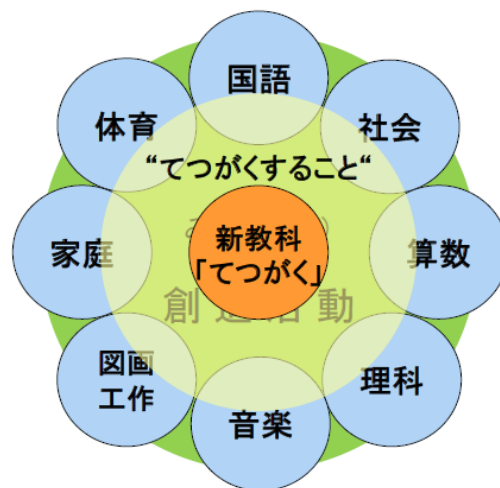
① 編成した教育課程の特徴

教師も子どもも様々なことを問い直し、思考し続けていくためには、対話空間を大切にし、教育課程全体で“てつがくすること”ができる学びの場をつくっていくことが大切である。そのため、右図のように“てつがくすること”を軸にして各教科の連関を図る教育課程を編成してきた。

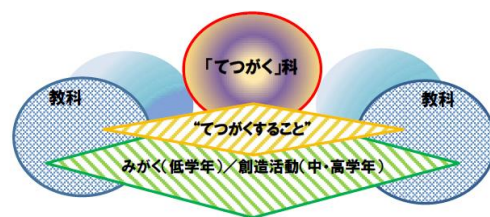
“てつがくすること”は、学ぶ意味を問い直し、改めて自己の学びと向き合いメタ認知することにつながるものであり、「深い学び」を生むためにも、どの教科でも大切にすべきものである。とりわけ、“てつがくすること”に特化した新教科「てつがく」では、子どもたちの生活とかかわる様々な事象や概念と向き合い、その意味や価値について“問い”をもち、対話などを通して自らの考えを広げたり深めたりしていく。新教科「てつがく」を中核に据え、各教科も含め教育課程全体を通して“てつがくすること”を大切にして、様々な他者の考えに触れて自らの世界を広げつつ、さらに思考し続け、それぞれでの学びを関係づけていくことが人間性・道徳性を育むことにつながる。

“てつがくすること”は新教科「てつがく」と各教科の学びとをつなぐものでもある。図2は、図1を立体的に捉え直し、断面図によって“てつがくすること”や「みがく／創造活動」と、各教科との関連を表した図である。

ここで、新教科「てつがく」が行われることで、既存の教科がどのように更新されるのかを、社会科への影響を例にして考えてみる。「てつがく」では、自明と思われている価値や事柄、例えば、「そもそも友情とは?」、「生きるとは?」、「自由とは?」等について、子どもたちは、概念そのものを根源的に問う。このような学び方を身につけた子どもたちは、社会科でも対象と自分の関わり方について根本的に考えるようになる。例えば、東京に住む自分達小学生が地方の原発再稼働を考える必要があるのか否かについて、自分と原発との関わり、原発と国土各地の住人との関わりから考慮して考えるように



【図1】“てつがくすること”を中核とした教育課程の概念図



【図2】 図1の断面図

なり、「当事者性」を高めることができる。さらに、これを現代社会と教育の相互関連の視点で考察してみる。現代は価値観の多様化に伴って、個人の問題関心も多様で政治・社会問題が市民の論争点になりやすく、投票率の低下を招いている。このことは、社会科の学習にも通じ、今後益々「皆で同じ問題について考え論争する」ことが重要になるのと同様に「なぜ、皆で同じ問題について考え論争する」必要があるのかと疑問を感じる保護者や子どもが増えても不思議はない。この問題への解決の糸口が哲学教育にある。「てつがく」では、学級における個人個人の疑問を皆で共有し、学級全員のテーマとして昇華させていく。テーマ決定の手続きも子どもたちに委ねられ、それが子どもたちの関心を高めることにつながる。このような学び方を習得するで、子ども達が将来、市民として自立するときまでに、社会政治問題を社会の皆の問題と捉えられる人として育つことが期待できる。本校社会部は、「既存の争点を知るだけでなく、自分たちで争点を決めて論争する」ことの大切さを主張してきた。「てつがく」は益々、社会科教育を、物事の根源を問うシティズンシップ教育へ更新させる可能性を高めていると考えられる。

身近な生活の自明と思われる価値やことがらを、多面・多元的に思考し問い直すことは、他者と共感・賞賛・批判・提案しあう関係構築につながり、自分たちで、問いに対する答えを創造する営みは、他者の背景をよく知り、異なる考えを受け止め、他者とともによりよく生きようとする人間性・道徳性を涵養することにつながる。本校が定義する「人間性・道徳性」とは、他者の考えに耳を傾け、主張を理解しようとする姿勢や、他者の主張の背景にある履歴や価値観などを受け止めて応答しようとする態度である。

このように、各教科における“てつがくすること”を明らかにし、てつがくすることを中核とした教育課程全体を通して、人間性・道徳性と思考力とを関連づけて育むことができるよう、個々の教科と新教科「てつがく」との関係を探りながら、具体的な教育課程の構想を練ってきた。

② 新教科「てつがく」の構想

新教科「てつがく」は、学問体系としての「哲学」を学ぶのではなく、様々な価値や概念と向き合い、「対話」「記述」などを通して互いの考えを聴き合い、自ら問い直し考え続ける“てつがくすること”に特化して取り組む学びである。思考力と人間性・道徳性を関連づけながら両面の育成を志向している。新教科「てつがく」は、3年生以上で、週1コマ時間割に位置付け、さらに、朝の時間にも「てつがく」の時間をとることで、年間55時間を確保している。

なお、1・2年生では、“てつがくすること”を教科として特化して行うのではなく、「みがく」の時間の中で「サークル対話」などを通して、中学年以降で“てつがくすること”素地ともなる“てつがくすることに向かうからだ”を育むことが大切であることが共通理解されている。低学年教育課程を見直した7年前から、「サークル対話」、「計画表に基づく個別の学習」、「学習への保護者の参加」などを行ってきた。この研究では幼小接続後期に「みがく」を設け、「個別と協働・プロジェクト」を中心とした学びを子どもの興味に基づいて進めている。

新教科「てつがく」の目標及び育てたい資質・能力については、以下のように考えている。

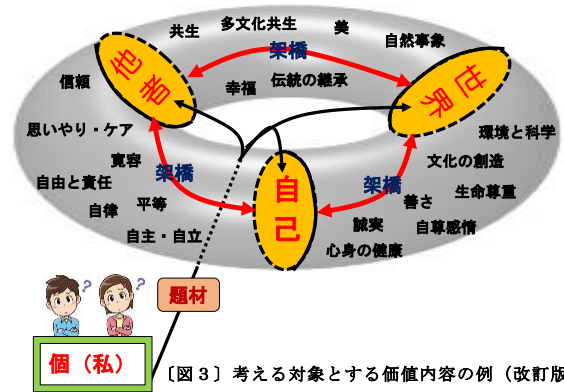
【目標】自明と思われる価値やことがらと向き合い、理性や感性を働かせて深く考えねばり強く問い続けたり、広く思いを巡らせ多様に考えたりすることを通して、民主的な社会を支える市民の一員として、創造的によりよく生きるために、主体的に思考し、前向きに他者とかかわる市民性を育む。

【新教科「てつがく」で育てたい資質・能力】

- 価値やことがらに、疑問・問いをもち、それらについて、批判的・多面的・論理的に思考し問い続ける。
- 自らの思いや考えを伝えるとともに、異質性の尊重、多様性の受容を意識して応答性のある関わりをもつ。
- 自他の思考の仕方の共通性や相違性に関心をもちながら価値やことがらを比較し概念化したり共通理解を得たりする。

「てつがく」の授業で取り上げる「考える価値の例」は図3に示した通り、「自己」「他者」「世界」である。その抽出にあたっては、教育基本法をはじめとする各種法規や様々な文献、並びに運営指導委

員会の先生方のご助言と、子どもたちが考えてみたいと思つた事柄や、これまでの授業実践を照らし合わせて行つてきた。なお、「てつがく」では、特別の教科「道徳」に見られるように価値内容を系統的に獲得させることは志向していない。問いを追究する中で、価値内容に触れながら思考していく過程を重視している。本校では、これまで、民主主義社会の質を問い続け、よりよい社会をつくっていかうとする市民の育成を目指して、教育内容・方法・環境を探究してきた。その研究成果から、『対話』的で公共的な呼応空間で、他者と協働して思考を深めるという相互行為は、子どもの人間性・道徳性に関わる態度に変容を促すことが分かってきた。そうした自ら多様な価値内容と向き合い、協働して思考を深めるイメージを図3に表している。



【図3】考える対象とする価値内容の例（改訂版）

上記のような市民を育成していくためには、「粘り強く思考し続けること」や「異質な他者とのかかわりを通して、自己との対話を深めること」「多角的・論理的・論理的に思考すること」「自明とされること」が求められることも分かってきた。

＜授業時間等についての工夫＞

新教科「てつがく」にかかわる時間の扱いは、発達段階によって異なる。1～2年生では、「てつがくするからだ」を育むために、低学年教育課程に「みがく」の時間を設定して、これに充てている。3～6年生では、新教科「てつがく」の時間として、年間55単位時間を配当している。

ア 低学年教育の「サークル対話」などが“てつがくするからだ”につながる

低学年教育課程の見直しをした7年前から、低学年では「サークル対話」、「計画表に基づく個別の学習」、「学習への保護者の参加」などをおこなってきた。その中で、特に「サークル対話」は、低学年における「“てつがくする”からだをつくる」ことに大きくつながることが確認されてきている。

低学年教育課程の研究では、一昨年度、低学年教育のカリキュラムイメージの作成に取り組んだ。接続中・後期にあたる小学校6月から行う「個別と協働・プロジェクト」を中心とした学びを展開する教科を「みがく」という名称にした。

イ 中・高学年における新教科「てつがく」の授業時間

3年生以上では、20～30分間の「朝の活動」の時間と、時間割に位置づけた1単位時間／週を組み合わせ「てつがく」の学習を行ってきた。「てつがく」で取り入れられることの多い「サークル対話」は、子ども同士が安心して聴きあえて話し合える場となっていることは、本校教員の中では共有されている。

③ 指導方法 教材等

ア 「サークル対話」を通して、聴きあい、他者の考えを受け止めようとするからだを育む

「サークル対話」を通して、聴きあい、他者の考えを受け止めようとする身体（からだ）を育む

生活の中で感じたことや経験したことを、聴きあい語りあう活動である「サークル対話」は、入学当初から行われている。「てつがく」の学びはその上に行われる。低学年では、子どもたちが輪になって座り、思ったことや感じたことを安心して語り肌に触れあう距離感で聴きあうことで、それぞれの子どもが受けとめる関係性をつくってきた。この空間が「てつがく」の対話を成立・活性化させる基盤である。

「みがく」では、ピースフルスクールプログラムも参考にした活動を取り入れて、個性が尊重され、お互いに調整し合う場をつくってきた。これは、低学年における「“てつがくする”からだ」につながることを確認できた。「サークル対話」では、互いの価値観や信念がぶつかり対立することが起こり得る。時には自分の意見にこだわって話し合いが途切れ、対話が阻まれることある。また、他者の目を気にして自分の意見を出さないことや、同調することも対話を阻むものにつながる。低学年では「友だちでも意見が異なることがある」、「対立することが悪いことではない」など、多様性の尊重を経験させてきた。対立したときに、自分たちがどう向き合うかを考え、行動できる子どもたちを育てていきたい。

特に低学年の「サークル対話」では、お互いの思いや意見がぶつかり合い対立する状況も起こり得る。

その時、自分の意見にこだわって喧嘩のようになり話し合いが途切れ、対話が阻まれることある。一方で、他者の目を気にして自分の意見を出さなくなることや同調してしまうことも、対話を阻むものにつながるのとらえている。低学年では「友だちでも意見が異なることがある」という多様性の尊重や、「対立することが悪いことではない」ことを学ぶようにしてきた。対立したときに、どのようにして、それを自分たちで解消するかを考え、行動できるように子どもたちを育てることが大切である。

イ “てつがくする” ことは、「概念探究」、「共通了解」の思考力の涵養が中心であること

“てつがくすること”の根本的な「問い」は、「価値や物事の概念の探究」や「共通了解」することであることが、教員間で共通理解されるようになってきた。実践の過程で、表2に示したような、批判的・多面的・論理的思考も読み取れ、表1で示した「新教科『てつがく』で涵養する資質・能力（コンピテンシー）」のエレメント（要素）と捉えられる。表1に示した「新教科『てつがく』で涵養する資質・能力」とともに、発達段階に合わせて教員側が学びをデザインすることも求められる。

また、「てつがく」の問いが「価値や物事の概念の探究」だけに固定化しないよう、身近な生活のなかで疑問に感じること「なぜ、～をしたらいけないのだろう」や「～をしても良いのか（悪いのか）？」のような形式があることも考慮する必要がある。さらに、実際の授業研究を通して、子どもたちの間に存在するズレを不和として顕在化させる方法が有効なことも確かめられ、「てつがく」が基本とする学習の方法は大切しながら、その多様性を認めている。理由を問い、不和を顕在化させる過程において、「共通了解」を経て、自分たちで概念を探究できれば、「てつがく」のねらいにそった学びなのである。

表1 新教科「てつがく」で涵養する資質・能力（コンピテンシー）

(1) 多様な思考の場	(ア) 様々な考えを出し合える安心感のある場をつくること
	(イ) 物事や事象を見つめ、問いをもつこと
	(ウ) 多面的・多面的にとらえ、考えること
	(エ) 関係づけて、論理的に考えること
	(オ) 自分の考えを整理して伝えること
(2) 他者との関わり、自己の在り方の追究	(ア) 共感的に聴き、他者の考えを見つめること
	(イ) 他者の異同に気づき、自己の考えを見つめること
	(ウ) 他者と私、世界と私の関わりに目を向けること
	(エ) 考えを更新しながら、自己の在り方を探ること
(3) 共同体での探究と問い続ける姿勢	(ア) 民主的に対話し、共通了解を得てくこと
	(イ) 共同体として、結論を急ぐことなく探究すること (ウ) 共通了解をふまえて、粘り強く考え続けること

④ 教師自身が“てつがくすること”の意味を問い直す

これまで、本校の研究では、“教師が変わらなければ、子どもは変わらない”ということを一貫して主張してきた。新教科「てつがく」の授業・学習においても同じである。「てつがく」の授業をしている時、教師は、子どもの話し合いをつなぐ側面と、教師自身が子どもと水平的な関係になり共に同じ市民として考えるという側面がある。そのために、本校では、年度当初に全ての教員が、自分の学習観や自分の新教科「てつがく」や担当教科の課題や、子どもの学びをどのようにしていきたいのか「学びのビジョン」を書くことにしている。それは、随時更新している。

⑤ 新教科「てつがく」における評価のあり方—自己評価に重点を置いて—

新教科「てつがく」では、特に子ども自身による評価を重視している。その理由は次の通りである。

「てつがく」の目標に掲げたように、民主主義社会を支える自律的な市民の育成を目指すことを考えた際、他者との対話の中で自分がどのように考えたのかを見つめるとともに、自分の考えや自分たちの学びを自己評価できることが必要である。“てつがくする”対象は、世界、他者、自己である。しかし、考えることを通して世界を知る、他者を知るというのは、世界や他者それ自体を知ることではなく、世界や他者に対する自分の理解のあり方や自分との関係を知ることである。すなわち、“てつがくする”ことを通して、「自分」を見つめる力、よりよく生きるために自分が納得できる判断をしていく力を養っていくことが大切である。そのためには、自分や自分たちの学びを客観的に捉える自己評価、つまり、自分の学びを俯瞰してメタ的に見つめ直す眼を養うことに重点を置いたのである。

(2) 研究の経過

	実施内容等
第一年次	① 大学研究者との連携による研究計画を確立する。 ② 先行研究調査および専門家等に学んで、思考力の育成と人間性・道徳性の育成を関連づけていく「てつがく」の構想を練り、試案を作成する。

第一年次	<ul style="list-style-type: none"> ③ 2, 5年生に, 道徳性調査を行い, 実態を把握する。また, 1, 4年生にアンケート調査を行い, 低学年で取り組んできた活動への意識を把握する。 ④ 試行的実践を通して指導内容, 方法, 評価方法について検討する。 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。 ⑥ 教員の研究・修養を積極的に進める。特に, 哲学者の講演会, 読書会, 哲学カフェなどを多くもつようにする。
第二年次	<ul style="list-style-type: none"> ① 新教科「てつがく」を設置し, 実践研究を進める(内容・指導法・評価方法など)異学年合同の取り組みなど, 様々な実践を試行し, 記録を蓄積する。 ② 新教科「てつがく」のカリキュラム案を作成する。 ③ 大学研究者との連携による研究評価を行い, 研究の全体計画を見直す。 ④ 3～6年生に, 調査を行い, 実態を把握しなおして, 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。 ⑥ 教員の研究・修養を積極的に進める。特に, 哲学者の講演会, 読書会, 哲学カフェなどを多くもつとともに, 評価研究にかかわる講演も盛り込む。
第三年次	<ul style="list-style-type: none"> ① 前年度の修正をふまえた新教科「てつがく」の実践研究を進める。 ② 大学研究者との連携によって, 新教科「てつがく」の評価を行い, 研究の全体計画を見直す。 ③ 3～6年生の学習者に, 調査を行い, 実態を把握しなおして, 次年度の修正の方向を明らかにする。 ④ 保護者に対しても質問紙調査を行い, 新教科「てつがく」に取り組む子どもの姿の受け止められ方を把握し, 今後の研究に生かす。 ⑤ 教育実際指導研究会において研究の成果を提案する。 ⑥ 教員の研究・修養を積極的に進める。特に, 哲学者の講演会, 読書会, 哲学カフェなどを多くもつとともに, 評価研究にかかわる演習も盛り込む。
第四年次 (本年度)	<ul style="list-style-type: none"> ① 前年度の修正をふまえた最終年度の新教科「てつがく」の実践研究を進める。 ② 学習者・保護者調査を継続し, 分析・比較する。 ③ 大学研究者との連携による研究評価を行うと共に, 本研究における新教科「てつがく」の3年間の指導カリキュラムをまとめ, 開発成果発表会を開催する。 ④ 新教科「てつがく」の教材・資料集や実践記録集を作成する。 ⑤ 教育実際指導研究会において研究の成果を提案する。

(3) 評価に関する取組

	評価方法等
第一年次	<ul style="list-style-type: none"> ① 学習者への事前・事後調査の内容・方法を検討する。 ② 大学の研究者と連携して研究の進捗評価を行い, 2年次からの実施について, 研究計画を修正する。 ③ 2, 5年生に道徳性調査を行い, 実態を把握する。また, 1, 4年生にアンケート調査を行い, 低学年で取り組んできた活動への意識を把握する。 ④ 教育実際指導研究会を開催して, 実践者・研究者からの評価を得る。
第二年次	<ul style="list-style-type: none"> ① 学習者への事前・事後調査による評価を実施する。 ② 教育実際指導研究会を開催して, 実践者・研究者等の有識者による研究への中間評価を得る。 ③ 大学の研究者と連携して研究評価を行い, 3年次の研究計画を修正する。
第三年次	<ul style="list-style-type: none"> ① 学習者・保護者への質問紙による評価を実施する。 ② 教育実際指導研究会を開催して, 実践者・研究者等の有識者による研究への中間評価を得る。

	③ 大学研究者との連携による新教科「てつがく」の評価を行い、研究の全体計画を見直し、4年次の研究計画を修正する。
第四年次 (本年度)	① 学習者・保護者への質問紙による評価を実施し、分析・比較する。 ② 教育実際指導研究会を開催して、実践者・研究者等の有識者による研究への外部評価を得る。 ③ 大学の研究者との連携による新教科「てつがく」の評価を行い、教科としての内容・方法・評価研究について、成果と課題を提案する。 ④ 附属中学校に進学した卒業生の追跡（比較）調査を行う。

5 研究開発実施の効果

(1) 子どもへの効果 ー概念を探究し問い続けるー

「共通理解」だけが「てつがく」の目的ではない。しかし、「共通理解」に向かう学びが「てつがく」の基盤となることも間違いない。「共通理解」が目的化してしまうと、対話が対立的な様相を帯びたときに合意形成学習との相違性が不明確になる。ピースタの“Teaching As Dissensus”ー不和（非合意）を顕在化する教授法ーは、教師の役割は、子ども間に存在する不和を顕在化させて対話を活性化させることだ。不和の顕在化は、共通理解から遠ざかるという反論を得るだろうが、自他の相違性を際立たせることで返って自他の共通性が顕在化され、共通理解に近づくとも考えられるだろう。「人を不自由にするのは何か？」（6年生）では、子どもたちは以下の対話を通して答えをつくっていった。

0児：親の言うことを守らない決断をしたときの具体例を教えてください。
I児：寝る前に、21時半あたりから、母が「もう早く寝なさい、もう本なんて読むな」って言ったから、布団を敷くということをあえてやることによって、その布団の下に本を入れておいて、本を読んだ。これが具体例。
F児：I児は、自分で判断をしているって言っていたじゃないですか。I児は自分で判断をして、それがちゃんと全部良いことであれば、それは自由だし。それが1つでも悪いことがあれば、1つでもって言い方は、悪いかも…。まあ、それが悪いことだったら、不自由です。
K児：F児に質問。悪いことを選ぶのが何で不自由になるんですか。
S児：I児は自分がしている判断を、やって良いことだと思い込んでいるんですよ。そうですね？ そのやって良いことをやっているつもりなんですよ、だから。そのやって良いことが、もしも、悪いことだったとしたら、I児はやって良いことをやっているつもりなんですよ。やって良いことが、もしも悪いことだったとしたら、それは、つまりI児が、やって良いことをやりたいって思っているのにも関わらず、その要求に応えられていないんです。そういうことだと思います。
F児：I児は悪いことだって知っているけど、悪いことをやったほうが良いって思っているからやっているんです。
I児：やったほうが良いじゃなくて、やっちゃいけない理由がない。守る必要があれば守るし、守った方が自分に得があれば守る・・・。

F児、I児、S児間の差異や不和の内容、つまり「人を不自由にするもの」が、S児の整理で明らかになった。1つ目は、制度や法律などの外部的なモノ。2つ目は「悪いこと」を「良いこと」と誤って認識する「思い込み」。3つ目は自分の内に存在し自分に制約を与える「生育歴や環境によって形成された慣習的な価値観」のような「思い込み」。それらの制約を受け入れるか否かは自分で「自由」に「選択」できるから「不自由」はないという考え方もある。子どもたちは互いの考えを聴き合い、「そもそも、『不自由がない』とはどんなこと？」について多様に深く思考を巡らしていた。

特にS児は、I児の発言の意図をI児の背景を探りながら、よく考えて推測している。このように高学年になると、「他者の主張の背景にある履歴や価値観などを受け止めて応答しようとする態度」が育ってくる場面も垣間見ることができようになるのである。

②子どもへのアンケート調査の分析・考察

本校の子どもへの「てつがく」への意識を把握するために、アンケート調査を実施した。今年度分は現在集計中のため、3年次分（調査時期：平成29年10月、対象：3～6年生の子ども全員、質問紙：約20分程度の回答時間による調査）の回答結果の分析及び考察を掲載する。

ア 「てつがく」の授業が「おもしろいと思うか」「必要だと思うか」の結果

上記の2つの質問に対する回答から、子どもの「てつがく」に対する評価は、全体的に肯定的な傾向であった。回答の傾向を比較すると、6年生になると「おもしろいと思う」、「必要だと思う」の両方と

も、肯定的な傾向が減少する。ちなみに、5年生時には、「おもしろいと思う」は78.9%から82.1%へ微増し、「必要だと思う」は85.3%から75%へ約9%減少している。これは、5年生から6年生になると「てつがく」の学習の「必要感」への肯定的なとらえ方が低下する発達段階であることが原因の一つと考えられる。参考までに、前年度の6年生は、「おもしろいと思う」は82%から61.2%へ、「必要だと思う」は81%から59.5%へと、Q1・2共に大幅な減少が見られた。この二つの学年の差は、今年度の6年生が、低学年教育課程の改革を行った初年度の学年で、入学当初から「サークル対話」を日常的に行ってきた子どもたちであることと関連があると考えられる。

また、中学年から高学年になった5年生の回答結果を二年次の4年生時と比較してみる。三年次の5年生は、「おもしろいと思う」は93.3%から87.5%へ、「必要だと思う」は92.3%から92%へと、高い数値を維持している。以上から、改革された低学年教育課程で学んだ経験の有無と、開発研究三年次となる昨年度は、教員が「てつがく」の授業の質を以前よりも高めていること、子ども自身が「てつがく」の学びに慣れてきたなど、いくつかの要因を想定することが出来る。

イ 抽出言語による比較

質問に肯定的な回答をした子どもの回答理由の中で、出現回数が最も多かったのは「考える」という言葉であった。「考える」ことが、「おもしろさ」や「必要感」と結びついていることは、初年度、二年次のアンケートでも同様の結果だった。つまり、本校の子どもたちは、「てつがく」で学ぶ意味を「考える」ことに見出しているのである。「てつがく」の授業で学びの効果を尋ねる項目について、問いについて「考える」ことや自分の「考え」を深めること、他者の「考え」を聴くことについて実践することができたという実感があるようである。

ウ 教科との関連からの分析・考察

新教科「てつがく」で学んだことを生かす場として、各教科学習の学びとの関連で、子どもたちが捉えた「てつがく」と教科の類似性を明らかにする。「Q5. てつがくの授業と他の教科の授業とは、どんなところが似ていると感じますか？教科名も教えて下さい。」の問いに対して、最も多く挙げたのは「国語」で前年度と同様だった。2番目・3番目を前年度と比べると、「算数」を挙げた子どもが大幅に増え（52人から112人へ）、二年次は2番目だった社会（二年次・三年次とも82名）を追い越した。学年ごとの集計で確認すると、5年生が突出して多かった（表2）。

表2 「てつがく」の授業と似ている教科は？集計結果

	「てつがく」の授業と似ている教科等は？(複数回答可)										(人)
	国語	算数	社会	理科	図工	みがく 創造活動	体育	音楽	家庭	外国語 活動	
3年生	44	23	4	15	3	26	5	0			
4年生	57	21	30	15	11	6	10	8			
5年生	49	51	12	11	15	5	7	6	4	0	
6年生	36	17	36	14	18	2	10	6	4	3	
全学年	186	112	82	55	47	39	32	20	8	3	

先述したように、5年生は、「おもしろいと思う」、「必要だと思う」共に高い数値を維持している学年で、新教科「てつがく」に対して好意的な集団である。よって、算数が

「てつがく」に似ているとした理由を分析することは、子どもたちの「てつがく」への授業観を知る上で、意義深いと考えた。子どもたちの回答からは、5年生の算数と「てつがく」の共通点として、①様々な「問い」を考えること、②なぜと理由を問うこと、③概念を探究すること、④解決方法の妥当性を問うこと、などが挙げられている。つまり、子どもたちは、高学年の「てつがく」の学習で一般的に行われている、問いの立て方の多様さや変化すること、解決方法の多様さや妥当性の吟味など、的確につかんでいるのである。

国語が選ばれた主な理由では、「答えが不確定であり、複数の回答ができるため」、「国語のように答えがないような授業と似ている。どちらも考え方を重視しているから」などの回答が目立っていて、算数を通して考える「てつがく」らしさとは、異なった捉え方をしていることが明らかになった。

子どもたちは多様な「てつがく」授業観をもっているが、国語からは「答えの多様さ」を感じ、算数には、「なぜ」という問い方や、概念探究という学び方、解決方法の妥当性への問い方など、「てつがく」

授業観をより広げていることが窺える結果である。「てつがく」の授業を行っている教員一人ひとりが、この子どもたちの捉え方を受け止めて、自分の「てつがく」の授業をそのようにデザインしているのかを改めて問い直す「評価の規準」としていくことが求められる。さらに、これらの規準を基にして、各教科の学びが、“てつがくすること”になっているのかをふり返ることも求められている。

（２）教師への効果 ーてつがくする教師として、自分の実践の意味を問い直し続ける教師にー

以下の文章は、本校の教員が研究開発最終年度に、自分の教育観を見つめ直して記述したものである。

2018年2月23日の公開研究会2日目の国語の授業後、不本意な授業をしてしまったことに大きく落ち込んだ。3年の物語文「おにたのぼうし」（三省堂）の教材研究が不十分であったこと、指導計画があやふやであったことが原因で、授業の中で、子どもとともに学びをつくっていくことができなかったからだ。当日の授業を全くふり返ることができなくなった。その授業に向き合うことができなかった。

ところが、ふり返らざるを得ない時が来た。「てつがくする教師部会」では、夏の校内研究会で部員5人が一人ずつラウンドテーブルの提案者になり、思いのたけを語らなくてはならないことになった。抱えている悩みなど、とにかく本音で語る。どんなテーマで話したらいいのかを話し合っていた時、「失敗した事例も話題提供になるね」と言われ、公開研での失敗授業のことを話すと、「授業のビデオを見て、プロトコルを資料として提案したらどうだろう。」という意見が出された。部会の中で、自分が失敗したことを聴いてもらい、授業をふり返る勇気もらい、後悔の原因を突き止めることになった。さらに、そのラウンドテーブルでは、グループのメンバーの一人に、「結局、自分の教えたいことがあって、そこにいかなかったから後悔しているのではないか。」と指摘された。正解を求めるつもりは全くなかったのに、子どもを強引に導くような授業になっていたのだろうか…。「教師から子どもへ一方的に伝達する授業」から抜け出て「子どもとともにつくる学習」をしてきたつもりだったのに、そうではなかったのだろうか…公開研究会の授業をふり返り、日々の授業、ひいては教育観をもう一度問い直してみることになった。

小野澤由美子(2018)「授業の失敗から学ぶ」『お茶の水女子大学附属小学校研究紀要』第26集に所収予定の論文より

これまで、本校の研究では、“教員が変わらなければ、子どもは変わらない”ということを一貫して主張してきた。それは、「てつがく」の学習においても変わることはない。これまで、子どもの話し合いをファシリテートするという側面と、子どもと水平的な関係になりともに同じように考える市民としてかかわるという側面との両面から研究を進めてきた。

それらを基盤にして、今年度は、教員が自己の学習観や教育観を問い直し深めるために、授業における子どもたちの学びを見つめ直して、改めて、てつがくする教師として、自分がおこなおうとする教育や授業に向かい、自らの教育観や授業観を問い直しているところである。

（３）保護者への効果 ーアンケート調査から見たことー

保護者へのアンケート 実施時期 平成30年7月 回収数 103通

保護者への質問紙調査の回答結果からは、「てつがく」の授業の良さが保護者にも伝わり、「てつがく」は小学生の時期から、じっくりと行うべきものであると保護者も考えていることが推察される。ただし、「てつがく」のよさや重要性を理解しつつも、学年が上がるにつれ、教科等の学業達成への期待が大きくなることで、答えのない問いに対して時間をかけて向き合うことが本当に子どもにとって良いことなのかと疑問を感じる保護者もいる。答えのない問題に向き合うことが、子どもの生涯にわたる学習と成長にとってどのような意味をもちうるのかについて、保護者とともに考えていくことが求められる。

また今回の分析のなかで興味深かったのは、「てつがく」の授業を実践することで、家庭での、子どもと保護者の対話が促進されている可能性が示唆されたことである。このことを会話頻度に関する分析によって実証することはできなかったものの、「てつがく」の話題について家庭で児童とともに考えを巡らせることに楽しさを感じている保護者や、保護者との対話を生かしながら考えをさらに深めようとしている児童の姿があることが、一部の回答からはうかがえた。

今後は、「てつがく」の授業が、子どもと保護者の家庭での対話を活性化し、子どもと保護者の関係性や子どもに関する保護者の理解が高まるきっかけになっているのかどうかを検証することが求められる。

6 研究実施上の問題点及び今後の研究開発の方向

（１）カリキュラムの充実と新教科「てつがく」版の『学習指導要領』の作成

「てつがく」で考える価値内容例は、「自己」「他者」「世界」の3本柱として再整理した。育てたい資質・能力については、共通理解ができ、3・4年生と5・6年生の発達段階に応じた扱い方についての考察を行ったところである。「てつがく」では、思考力だけを取り出してトレーニングするのではなく、

対話という実践を通して思考力を高め、その過程が同時に「人間性・道徳性」を涵養するというこれまでのスタンスは意義があったと考える。実践を省察する中で、どの学年でも扱われるテーマがある一方で、子ども側からは選ばれにくいテーマもあることが見えてきた。例えば、考える価値内容例「世界」については、子どもの生活経験からは出されにくいだけに教師側から問いかけ、一般的な知識を取り込んだり自明の知識を問い直したりする対話に、積極的に取り組む意義を感じた。

(2) 子どもとともに“てつがくする”教師、「てつがく」をデザインする教師として成長すること

今年度の研究では、子どもと“てつがくする”ためには、教師自ら“てつがくする”ことが大切であるとの思いが教員側から出された。それは、いわゆる教材研究などの授業内容の検討に留まらず、「なぜそのような授業をしようとしているのか」という、自己の教育観や教科観を見つめる営みである。今まで自明視していたことが、同僚という他者との対話によって問い直され、今後の自分のあり方を考え続けることにつながると考えたからである。

今年度は、“てつがくする”教師部会の5人のメンバーが、校内研究会のラウンドテーブルにおける実践報告を通して、自己の授業観や教育観を自覚する取り組みから、自ら“てつがくする”教師のあり方の一端に触れられた。事例としては昨年度よりは増えたと言えるが、まだまだ少ない状況であり、今後、多くの教員が日常的に自己の教育観を自覚する取り組みを進めることが課題である。

(3) 「てつがく」の評価について

「てつがく」の学習では、1時間の授業で評価するのではなく、数時間にわたる一つのテーマ単元の学びや、多角的に捉えた複数の価値での学びを俯瞰して評価することが肝要であると分かってきた。

また、3年次である昨年度から、民主主義社会を支える市民を育成するという観点から、子どもが自分自身の学びを自己評価することを通して、自分の学びを俯瞰してメタ的に見つめ直す、自己評価する眼を養うことに重点を置いた。上述した考えから、あるテーマに関する一連の対話後には、自己評価シートをもとに、観点を決めて、自身の学びのふり返りを行っている。

今年度6年生では、その観点そのものについての検討が行われた。観点「自分の考えの変化についてふり返る」について、「最初と最後の考えを比較して、それがなぜ変化したのか、あるいはしなかったのかを明らかにすることは必要。そうすることで、授業でどう考えてきたかがはっきりするから」という意見が出された。また、「この問いは、“てつがくする”のにふさわしかったか」や「この問いについて考えることは面白かったか」、「考えが深まったか」といった新たな観点も子どもから出された。さらに、「深まったとは？」と問うと、「意見の違いを聞いて、心が動くこと」と考えており、子ども自身、意見の違いを考えが深まるきっかけであり、“心が動く”ものとポジティブに捉えていることがわかる。

ふり返りの観点を検討し、必要に応じて新たな観点を創っていくことは、子ども自身がふり返ることの意味を問い、その意味を自覚しながら評価活動に取り組んでいくことになる。また、その過程において、子どもの考えを聴くことによって、子どもたちがてつがくの授業で何を大切に、何を学びとして捉えているのかを教師自身が知ることにもなる。そのような視点から、てつがくの授業を見直すとともに、子どもの言葉や記述から、その子の考えを見とっていくことも必要である。

(4) 人間性・道徳性と思考力を関連づけて育む

本校が定義する「人間性・道徳性」とは、他者の考えに耳を傾け、主張を理解しようとする姿勢や、他者の主張の背景にある履歴や価値観などを受け止めて応答しようとする態度である。また、本校が定義する「思考力」とは、「各教科が個別に育てている思考力・判断力」と、新教科「てつがく」で独自に育てている思考力・判断力で、「問い」を多面的に考え、対象や立場を変えながら考え続けることなどを指している。では、子ども自身は、自分に影響を与えた友だちの考えをどのように受け止めているのか。さらには、自分には理解しがたい友だちの考えの意義をどのように認めていくのか。このような「人間性・道徳性」と「思考力」の関連性を、「てつがく」や“てつがくすること”における「対話」と「記述」のつながりから分析し、質的に考察する必要がある。そのことが、人間性・道徳性と思考力を関連づけて育む際の新たな指標づくりの基盤になるだろう。

お茶の水女子大学附属小学校 教育課程表（平成30年度）

教科及び 領域等 下段は学 習指導要 領との差 を表す	国 語	社 会	算 数	理 科	音 楽	図 画 工 作	家 庭	体 育	生活 科 総合 的な 学習 の時 間	特 別 活 動	外 国 語 活 動	道 徳	新 領 域 み が く ・ 創 造 活 動	新 教 科 て つ が く	合 計
第1学年 4～7月	ことば なかま からだ かずとかたち 323														323 0
第1学年 9～3月	179 -10		84 0		42 0	42 0		63 0	0 -63	0 -22		0 -22	117 +32		527 ±0
第2学年	305 -10		175 0		70 0	70 0		105 0	0 -105	0 -35		0 -35	185 +185		910 ±0
第3学年	235 -10	65 -5	175 0	85 -5	60 0	60 0		105 0	0 -70	0 -35		0 -35	105 +105	55 +55	945 ±0
第4学年	235 -10	85 -5	175 0	100 -5	60 0	60 0		105 0	0 -70	0 -35		0 -35	105 +105	55 +55	980 ±0
第5学年	165 -10	95 -5	175 0	100 -5	50 0	50 0	60 0	90 0	0 -70	0 -35	35 0	0 -35	105 +105	55 +55	980 ±0
第6学年	165 -10	100 -5	175 0	100 -5	50 0	50 0	55 0	90 0	0 -70	0 -35	35 0	0 -35	105 +105	55 +55	980 ±0
計	1401 -60	345 -20	1011 ±0	385 -20	358 ±0	358 ±0	115 ±0	597 ±0	0 -487	0 -209	70 ±0	12 -197	696 +696	297 +297	5645 ±0

- 註 ・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。
- ・新領域「みがく」は、3年生以上の「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、新教科「てつがく」に関連する学習を、当該学年の新領域「みがく」の学習の中で行う。内訳はおよそ以下の通りである。

第1学年9～3月＝新領域「みがく」（95時間）＋新教科「てつがく」（22時間）

第2学年＝新領域「みがく」（150時間）＋新教科「てつがく」（35時間）

学校等の概要

1 学校名, 校長名

コクリツダイガクホウジン オチャノミズジョシダイガクフゾクシヨウガッコウ

国立大学法人 お茶の水女子大学附属小学校

校長 池田 全之

2 所在地, 電話番号, FAX番号

〒112-8610 東京都文京区大塚2-1-1

電話 03-5978-5875

FAX 03-5978-5872

3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数, 学級数

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	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数
一般学級	101	3	100	3	104	3	104	3	103	3	103	3	615	18
帰国児童教育学級							4	1	10	1	10	1	24	3
計	101	3	100	3	104	3	108	4	113	4	113	4	639	21

4 教職員数

校長	副校長	主幹教諭	教諭	養護教諭	栄養教諭	調理師	非常勤講師	実習助手	ALT	PC室助手	スクールカウンセラー	事務職員	司書	用務員	計
1	1	1	28	1	1	1	14	1	1	1	1	3	1	1	57