

平成30年度 研究開発自己評価書

I 研究開発の内容

1 教育課程

(1) 編成した教育課程の特徴

本校では、以前から「シティズンシップ教育」や「交響して学ぶ」などのテーマのもと、民主主義社会の質を問い続ける市民の育成を目指して、教育内容・方法・環境を探求してきた。それらの成果から、「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。さらに、そ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」、「多元的・批判的・論理的に思考すること」、「自明とされることがらについて改めて問い直し考えること」などが求められることも分かってきた。

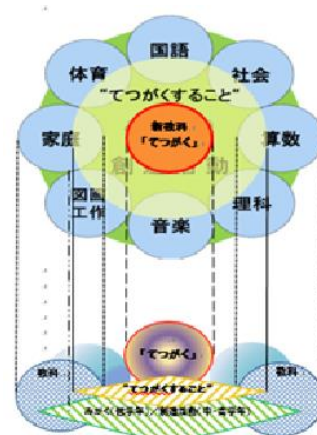
本研究開発では、人間性・道徳性と思考力とを関連付けて育むことを目標に掲げ、新教科「てつがく」を創設し、3～6年生で実施している。低学年教育過程に「みがく」の時間を設定して、「てつがくすること」に向かう身体の涵養につながることを期待している。

これまでの研究成果を生かしつつ、新教科「てつがく」の時間を配当した授業実践に基づいて、新教科の内容・方法の開発を行うとともに、他教科・領域等との関連を図り、教育課程全体で「てつがくすること」を積み重ね、人間性・道徳性と思考力とを関連付けて育成したいと考えてきた。

図1は、新教科「てつがく」が既存の教科や「創造活動」と関連しながら、教育課程全体で「てつがくすること」の学びを大切に、その中心となることを表している。各教科でも、“てつがくすること”を、意識し、そこで培った資質・能力を生かして、「てつがく」に取り組むように、教育課程を運営している。なお、「創造活動」は本校で40年以上継続してきた総合的な学習の時間の名称である。

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、社会科を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達に委ねられ、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。

新教科「てつがく」の目標は、「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



【図1】 てつがくすることの概念図

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、前向きに他者とかがわり行動する姿勢を育む」ことである。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を受け止めて応答しようとする態度である。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道徳性・人間性を涵養することにつながる。

(2) 教育課程の内容は適切であったか

新教科「てつがく」を含めた教育課程編成を構想していく上で、「てつがく」の内容や資質・能力について、2年次以降、実践を重ねてきた結果、明らかになったことを説明する。

① 新教科「てつがく」で涵養したい資質・能力の考え方

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・多元的にとらえ、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) 自他の異同に気付き、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、共通理解を得てくこと (イ) 共同体として、結論を急ぐことなく探究すること (ウ) 共通理解をふまえて、粘り強く考え続けること

新教科「てつがく」で涵養したい資質・能力については、2年次から審議を続けている途上である。『小学校学習指導要領』(2017)や「こども哲学」の先行研究などを参考に、「てつがく」らしさが溢れる資質・能力を検討してきた結果、表1のように考えた。「てつがく」では、対話を通じた概念探求を通して、「共通理解」や「不和の顕在化」などの方法を基盤に学習される。その学びを進める上で必要な資質・能力であり、新教科「てつがく」で学

ぶ途上で涵養される資質・能力を示したものである。これらが、お茶の水女子大学附属小学校の「新教科『てつがく』学習指導要領」の基礎になっている。

② 新教科「てつがく」の考える価値の例を生かした内容の編成にむけて

「てつがく」の内容については、【図2 新教科「てつがく」で考える対象とする価値内容の例】を参考にしながら、担当教員が子どもの願い・思いを大切にしながら選択していく例が多く見られた。詳しくみると、3年次以降は、子どもの側からは出てきにくい内容である、「世界」について、教員側が意図的に取り組んでいる。

(3) 授業時間等についての工夫

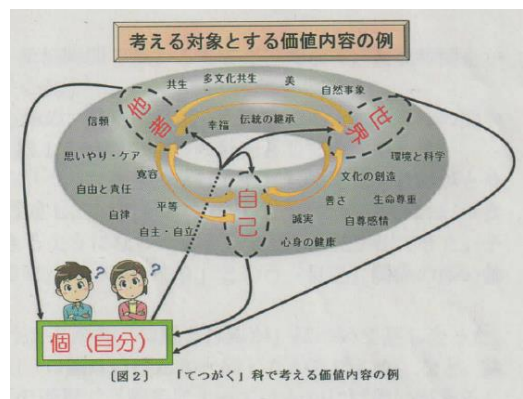
低学年教育課程「みがく」では、“てつがくすることに向かうからだ”を涵養することが期待でき、3～6年生の「てつがく」につながる可能性が高いのである。「てつがく」は、年間55時間配当している。

① 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

低学年教育課程を見直した6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。

② 中・高学年における新教科「てつがく」の授業時間

中・高学年では、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」の学習を行う。「サークル対話」を生かして学ぶことで、子ども同士が、安心して聴き合い話し合える時間であることが本校教員の共通理解となってきた。



【図2】「てつがく」科で考える価値内容の例

2 指導方法 教材等

(1) 実施した指導方法などの特徴

①「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の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、それを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ができた。「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もある。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。

②“てつがくする”ことは、「概念探求」、「共通理解」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」の概念の探求や「共通理解」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。

表2 「共通理解」に迫るための批判的・多面的・論理的思考の姿

学 年	「共通理解」に迫るための批判的・多面的・論理的思考の姿 ※2年次の「開発研究報告書」、「児童教育」、「教育実践指導研究会 発表要項」からは以下のような、批判的・多面的・論理的思考が読み取れた。
3 年	誰かの話題に焦点化する 生活の中から「言葉」の解釈に着目する（勉強と学習とが違う） 違いと重なりを考える（相違点と共通点への意識化）
4 年	問題意識をつなげる（テーマの広がり、一つのテーマでの持続的探求） 知らない世界を語る（未経験のことについて、経験を基に考え対話する） 他者を介して自分に向かう（自己の内面に向かう対話） The Two in One
5・6年	分類し、キーワードを見つける 全ての事例の共通性を探る 本質を定義して検討する 最初の問いに戻って、再び考え直す

また、「てつがく」の問いが「価値や物事」の概念の探求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、「共通理解」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。

(2) 指導方法等は適切であったか

①授業実践 —「ひとしごと」を通して、自分の思いや行動を見つめ直す— からふり返る

ア 《「みがく」 2年生「自分たちの生活をふりかえろう」から》

授業者は、オランダのピースフルスクールプログラムを参考にしながら、子どもたち同士で主体的に解決する力を育むために、具体的な話題から、日常生活を振り返る機会を作ることを試みた。このような考えから、本題材では、「みんなのための『ひとしごと』」という実際の生活の話題が、類推されるような架空の場面を人形劇で提示し子どもたちが考え、自分自身がふり返れるようにした。

子どもたちのサークル対話の記録から

T：（ひとしごとが）めんどくさくないと思う人？
C：自分で使ったものは片づけなければいけない
C：めんどくさいけれど手伝ってあげる
C：ぴゅーって行かないで、ライオンさんに僕たちも片づけるよと言って一緒に片づける
C：みんなで使ったんだから、みんなで協力して片づけたほうがいい
T：みんなで片づけようよって言えば、よかったのか

C：ライオンさんが片づけるよって言ったから、行っちゃっていいんじゃないかな
 T：お言葉に甘える人？ いやいや、手伝いたいよという人は？
 C：ライオンさんが片づけるよって言ったって、ライオンさんがその場に置いて、行っちゃうかもしれない
 C：一人でやっていたら、置いてっちゃうかもしれない
 T：ライオンさんが、自分で片づけるよって言ったのに行っちゃう可能性もあるってということ？
 C：みんながびゅーって行っちゃったら、今度使う人がどこにあったんだろうとかどこに片づけるんだろうとわからなくなる。

イ 分析&考察

あ：新教科「てつがく」につながる話し合いとの関連

「ひとしごと」をするのはあたり前という建前を語る授業になってしまうと、結論が予め決まっている、質の悪い道徳の授業みたいになってしまう。そのことを懸念した授業者は、なぜ、「ひと仕事をするのか」という問いを意識しながら、授業に臨んだ。子どもたちは、なぜ「めんどくさくても」ひと仕事をするのだろうか。「ひとしごと」自体がご褒美になっていないだろうか。誰かに評価されたい、やほめられたいという思いがあるのではないか。最も大切なことは、自分で自分の行動を認められるようになることであろう。また、「ひとしごと」とは何か、子どもごとに、その理解が異なっていたようであったから、そもそも「ひとしごと」とは何かということに、焦点化することはできたかもしれない。

い：「平等」という価値の問題を考えることも必要

子どもが「平等」と発表したときに、授業者は、子どもたちの中にまだ「平等」について話し合うことが難しそうな子どももいると察して、適時性を意識して、別の機会に譲ろうと、とっさに判断した。ただ、3時間目には「平等」に関する話題が出た。「ひとしごと」と「平等」を関連づけて、テーマの流れをデザインするなど、教材研究の段階で、価値を扱うことを想定すれば、「てつがく」を意識した「みがく」の時間にすることができるだろう。

③ 授業実践一問いが更新されるなかで、この「対話」が本当に追究したかったことは何かーから ア 《3年生「てつがく」, 「そんなに本って面白い?」》

授業者は、1週間の振り返りをする中で、子どもたちが、本が面白すぎて読書を止められず、授業時間になっても本のコーナーから離れない人が現れるなど、日常生活に支障が起きていることを取り上げた。そこから、「どうして、本はやめられないくらい面白いんだろう」という問いを發した。すると、即座に、子どもたちから、面白いという思いと、面白くないという意見が湧いてきたと、ふり返る。

そこで、子ども自身が、それぞれに読書に対してもつ思いを明らかにし、自分の考えを更新していく対話を紡ぐことに配慮しながら、「考えを出し合える安心感のある場をつくり、互いの存在を大事にしながらかつ民主的に対話しようとする」と、「差異を感じながら、一人ひとりの前提が一つでも明らかになること」を基盤にして、「てつがく」の始まりにあたる3年生1学期の授業デザインを構想した。

子どもたちのサークル対話の記録から

T：いろいろ教えてくれたんだけど。わからない言葉をスキップして読むとき、調べるとき、そのものはおもしろい？
 C1：私はわからない言葉とかをお母さんに聞くときに、わからない言葉がわかったりするとすごく嬉しい。わかったら学校に出てもわかるからうれしい
 C2：私はわからなかった言葉がわかってもあんまりうれしくない。ただそういう意味とか、予想していた意味と違うと、私の頭が悪いて思っちゃうから、あんまりうれしくない
 ……中略……
 C3：ぼくはわからない言葉があったら国語辞典で調べる。たまにめんどくさくて調べなくていいやってなったものを書いてあるから、それを見て理解するのがおもしろいから、そういうことをしている
 C4：わからない言葉があっても、どっかで知って忘れちゃっていたとしても、漢字をみて思い出すかもしれないし、送り仮名をみてわかるかもしれないけど。わたしはわからないとこがあったらとばす。
 T：どんな気持ち？
 C5：次のページにいくと、そのことを忘れてすっきりする
 C6：漢字辞書で調べたら、学校でそれが出てももう読めるって自信がつく
 C7：改めて思ったんだけど。小説でもいいと思って。なぜかという、わからないときはもやもやでいっぱいなんだけど。小説でまた出てくると、前にわからなくても…いいんじゃないかなって。

イ 分析&考察

あ：問いの質と実際に話されたことの見とり方

本実践は、前時の終わりに「どうして、本はやめられないくらい面白いのだろう」という問いを選んで始まった対話だった。この問いは、中学年部会で、本が好きでない子も言いやすい問いになるし、多くの子どもが自分を語るができるという理由から、「本ってそんなに面白い？」という問いに変更された。授業の実際では、「そんなに本って面白い？」という問いから対話が始まったことに関連して、「具体のおもしろさを語らせたわけではなく、本の面白さを語るということは、どうだろうか」と、疑問の声も出された。さらに「言葉の意味が分かる、分からないということに、子どもたちの語りが終始していたが、何をもっての『面白さ』なのか」というところに、話があまりいかなかったとの指摘もあった。発話記録から、子どもたちの読書に対する姿勢は、「好きな本でもわからないことがあって。どうしてもそのあとの話が気になるから、調べて読む」という考え方で、「言葉を調べない。スキップしちゃって、あとの文を読めば大体わかる」という考え方に分かれていることが、つかむことができる。

また、後半は、ある子が語る読書の「面白くなさ」が話されたが、それぞれの感じ方を聞き合ったことが、「違いと出合う」ことだったのだろう。「改めて考えてみると」、「へえ、そんなやり方があるんだ」、「自分もそんなふうにしてみようかな」と、子どもたちはそれぞれに感じていた。

い：「てつがく」的なテーマになっていくための経験の語りの意味

「言葉が分かって、ストーリーが分かるという面白さ、言葉が分からなくても文脈が分かれば面白いという本を読むことの面白さなど、本質的なことを語っていた」と判断できる対話であった。今回の対話では、「ぼくはこうする」という、本との様々な経験のあり方が、豊かに表出されていた。経験に基づかない対話は「てつがく」としての意味をなさないことに鑑み、多くの「てつがく」の芽を意識していれば、「てつがく」的テーマになり得る内容と判断でき、サークル対話と「てつがく」が混ざり合った中学年らしい授業であったとまとめられよう。

④ 授業実践－「てつがく」の「問い」の構造と質、及び、てつがくの「まとめ」について－から ア《6年生 新教科「てつがく」、 「時間とは?」、 そのうちの小テーマ「時間と人」が本時》

授業者は、子どもたちが、十分に話し合った結果、テーマを「時間とは?」に決定したと説明した。この「時間とは?」というテーマで、子どもたちが、どのような「問い」で考え合うのかを話し合い、個人が提案した細かい「問い」を分類した。それらは、「時間の流れ」「時間の意味や意義」「感じ方」「人間と時間」「時間のもと」の5つで、これらをそれぞれ「小テーマ」とした。その上で、子どもたちが壮大なテーマと感じた「人間と時間」から「時間がなくなったら人はどうなる?」を最初の「問い」としたのである。協議会では、個人が探究したいテーマを5つに分類することの是非が話題になった。

子どもたちの対話の記録から

〈kグループ〉時間に追われているのは、心と考えで変わる。自分の都合が良いように人間は時間と接している。・・・中略・・・追われるのは時間がない時に使われます。人間は時間に追われています。

〈mグループ〉時間に追われているっていうのは、一般的には時間がない時に使われていて、時間を追うっていうのはどういう時なのかというと、例えば登校時刻が7時50分までに家を出れば間に合うけれど、7時55分に家を出てしまった時は、時間を追うっていう感じになるっていう話になりました。

〈kグループ〉それで、人間は時間に空間的には追われていて、時間は常に自分たちに後ろにあると思うんだけど、追いかけるっていう時は自分たちが勝手にその空間の中に仕切りをつくっていて、今の話だと、7時50分に仕切りがついていて、そこまで急がないといけないう風な感じで、空間的に追われるっていうことなんですけど、私たちは勝手に仕切りをつけるっていうことで、追いかけるっていう意味なのかと考えました。

イ 分析&考察

あ：2つの「問い」の混在状況と、条件や前提を明らかにした対話を行うことの意義

この対話のテーマは、「人間と時間」で随分スケールが大きかった。もっと絞り込んでも良かったという意見が聞かれた。というのは、「そもそも時間とはどういうものか?」という問いと、「人間と時間の関係は?」のという問いの2つが混在しており、議論は行いにくい印象をもたれた。子どもたちの議論は、もともと一人ひとりが書いた「問い」を5つのカテゴリーに分けて、中間的な「小テーマ」ごとにまとめることから始めていた。「小テーマ」の中から順に問いを選び、対話を進めてきたが、その必

要があっただろうか。子どもが最初に個々につくった「問い」こそが「本質的な問い」と考えられ、それらを、他の「問い」とまとめ、分類してしまうことによって、てつがくの「突き刺さる問い」をボヤかしてしまったのではないだろうかと考えられる。

さらに、議論を難しくした原因の一つに、グループごとに、対話の前提がそれぞれ違っていたことがあげられる。学級全体での対話が成立しやすいように、前提を揃えておくことがポイントになる。

い 収束の方法を考えていくことの必要

本時はこれまでの対話を振り返ってまとめることがねらいになっていたが、実際には、改めて「人間と時間」に立ち返って対話することになった。グループで対話をし、発表し合うだけで終わってしまった。最後は個人として振り返ることが、「てつがく」の学びとしては必要だったのではないだろうかという指摘がなされた。

④ 授業実践－「てつがく」における自己評価の目的と方法について（プロトコルと動画）ーから

ア 《「てつがく」 5年生「しあわせとは？ ー本時：自分たちの対話をふり返ってー》

前時に、子どもたちは、自分たちの「てつがく」対話のプロトコルを読む活動を行った。その時、対話で発言をした子の多くが行ったことは、自分の発言を探し、どのように書かれているかを確認するために読むことだった。その後、笑いが起きたやりとりの場面に目が行き、その場面を共有しながら、皆で笑った。しかし、徐々に静かに、一人一人がプロトコルを読み始めた。静かな時間が流れた。

授業者は、「自己評価する眼をどのように育て、どのように磨いていくのかについて、実践を通して考えていくことが今年度の課題」と考えた。今回取り組んだ、自分たちの対話をプロトコルや映像を通してふり返っていくことは、客観的に自分や自分たちを見つめていく力、すなわち自己評価する眼を養っていくことにつながるのと考えから、この学習活動を行った。(2内容(2)ウ,エ)

そして、その時の対話では、何となく流れていった言葉に立ち止まり、もう一度改めて、その言葉の意味を語り、それに対するそれぞれの考えを聴きあい、今の自分たちで考えていく。そのような活動は、「しあわせとは？」についての考えを、さらに深めていくことになると思う。(2内容(3)イ)

子どもたちの対話の記録から

T：過去、今、未来、みんなはどう考える？

F：未来の幸せもあるかもしれないけど、自分が体験するときは今に変わっているし、過去は思い出に変わっているし、過去も未来もあるかもしれないけど、結局何かできるのは今だけ。

Tみんなはどう思う？

k：過去はモノだけだけど、今は、図書カードとか自分で選んで買う。未来は、自分で買う。

y：過去は幸せはないんじゃないかな。今のほうが趣味とか変わってくるし、そういうのを感じられるのは、今だけ、過去とか未来とか関係なくて、一つ一つが幸せ。

m：僕も、過去と未来はつながっていると思う。プールのことなんですけど、僕はプールがすごい嫌だった。最低って。今はすごく好きになった。あ、あと、つながってないものもあると思う。チョコレートが好きとか。今だけの好きっていう。食べてるときは幸せじゃん？

T：今のしあわせがあるってことだね

d：僕もそう思うんですけど、前回の7月5日の、6ページの、今とか、過去に好きなものがあつたら、それに似たことをしている。例外もあると思うけど、昔はお父さんが嫌いだったという例外もあるけど、今やっている習い事から夢があつたり、習い事が好きだつたら、音楽家とかになりたいと思うし、つながっていると思う。

k：大人になっていくと、変わってくるから変わると思う。当たり前になっていることは多分大人になっても変わらないけど。編み物が好きだつたとして、ずっと好きだつたり、趣味になつたり・・・人それぞれである。自分の好きなものは変わると思う。

イ 分析&考察

あ：本時がねらった「ふり返りとは？」、何をどのようにふり返らせることだったのか？

本時のねらいは、「自分たちの行った対話を、今の自分たちでふり返る。『しあわせとは？』について、ふり返りをきっかけとして、さらに考えていく」ことである。「自分たちの行った対話」を、「ふり返る」とは、対話の何を、どのようにふり返るのか、指導案でも不明瞭な部分があつた。協議会では、「てつがくのふり返り」とはどのようなことをいうのか、改めて考えてみたいという声が寄せられた。

以前プロトコルを使った際は、引っかけりに線をつけたりした。その際には、子どもたちから「知り

たい」というこだわりの中で「プロトコルを読む」ということが必然的に生まれてきたため、自分たちを振り返ることへと繋がった。それと比較してみるのもよいのではないかという具体案も出された。

い：プロトコルや映像を読んだり、見たりする効果について

プロトコルを読むことは、一つ一つの言葉に集中して考えることにつながる。映像を視聴することは、その授業の雰囲気を読み出すことにつながる。自分や周りの様子に注目して、メタ認知を促進し、今後の参加の仕方に影響を与えることが期待される。プロトコルと映像の効果の相違点を理解した上で、何を、どのように見るのか、どう声をかけて見せるかがポイントである。教員から、「ここを見せたい」という意図や思いがあれば映像を見せた方がよいという考え方と、映像がなくても子どもたちからふり返りが出されたのではないかという意見が出された。後者であれば、映像を見せた意味を問い直す必要があるという意見も協議会では出された。

また、本時のねらいと関わって、始めの「話し合いの時は、反対の理由がよくわからなかったけれど、読んでみて、なんで反対なのか、なんで引っかけたのかが分かったし、自分の疑問も出てきてよかった」という程度の発言で、授業者はよいと考えていたのか。「ふり返る」基準・規準を明らかにしないと、ふり返ることの意味が不明瞭にならないかという懸念の声も聞かれた。

う：「当たり前」の議論の仕方について

「当たり前」と「幸せ」を分けて考えてから、「当たり前の幸せ」を考えたらどうか。または、「幸せ」を考えてから「当たり前」の「幸せ」を考えれば、違いがもっと明らかになるのではないか。

⑤ 新教科「てつがく」における評価（自己評価に重点を置いて）の実践から

新教科「てつがく」の評価研究では、自己評価、相互評価、教員による評価について、民主主義社会を支える市民の育成という点から意味づけ直している。目標に掲げたように、自律的な政治的主体の形成を目指すのだから、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、自分の考えや自分達の学びを自己評価できることこそが必要であるとする。ただし、自己評価や相互評価は、良くも悪くも、子どもたち任せになる危険性をはらんでいる。学習内容や方法のほとんどを子どもたちに委ね、構成主義的な特性を有する「てつがく」では、子ども達が自身の学びを意味づけ、それを手がかりに、教師も子どもの「対話」や「記述」などを通して、学習された事実を確定することが求められる。つまり、学習活動としての自己評価とその自己評価を対象にした教師による鑑識眼的な評価が重要となる。このような取り組みを、授業や研究への評価につなげてきた。

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、右の自己評価シートをもとに、(1)～(3)の観点から、自身の学びのふり返りをを行っている。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(2)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、観点(3)について「次回の授業にも使えるいい方法を記録として残しておくことはよいこと。結論に至るまでの道筋が、てつがくのひとつの楽しみ方だから」という意見や「友達の考え(の記録)やホワイトボード(の記録)をふり返ることで、授業のどこで、何をきっかけとして、どうか変わったのかを自覚することは大事」という意見が出された。また、「問いがてつがくを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」

(てつがく No.)
「てつがく」をふり返って
_____ 月 _____ 日 () 年 _____ 学期
てつがくでは、「神様とは?」というテーマで下記のような対話や活動をしてきました。これまでの授業をもとに、次の(1)～(3)について書きましょう。
(1) 「神様」とは?という問いに対する、今のあなたの考えや思いを書きましょう。 (2) 「神様」とは?という問いに対する考えについて、授業のはじめのころと今では、何か変化がありましたか。 (変化があった場合にはどのような変化がありましたか、変化がなかった場合にはどうして変化がなかったか) (3) 授業(対話や活動)を振り返った時、「神様」とは?という問いについて、どのように考えてきましたか。 今後、他の問いについて考えていく時も、その考えの方法が使えるように、自分たちがしてきた考えの方法を残しておきましょう。
↑
上記のふり返りの観点 (1) 「今のあなたの考えや思いを書き」 (2) 「自分の考えの変化についてふり返る」 (3) 「どのように考えてきたか、考えの方法を残す」

図3 てつがく自己評価シート

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

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を知ることもなる。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と言える。

尚、右図は、各学年における実践を通じた子どもの姿から、中・高学年における自己評価のスキームを、仮説的に示したものである。図にある視点から、自分の考えや自分たちの対話を見つめることをくり返し行うことによって、自己評価する眼を徐々に養っていくことが必要であると考えている。

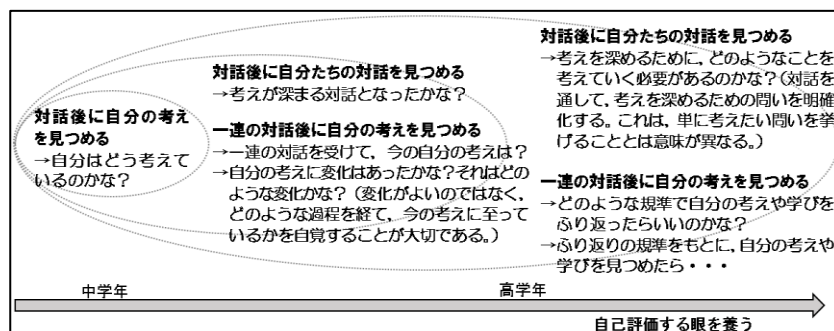


図4 自己評価する眼を養うスキーム案

II 実施の効果

1 児童への効果 ー概念を探求し問い続けるー

「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” —不和(非合意)を顕在化する教授法—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？」(2017年度 6年生)では、子どもたちは以下対話を通して答えをつくっていった。

O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、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。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、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。

このような授業記録から質的な分析を進めると共に、アンケート調査による分析も行っている。本年度の調査は集計中なので、昨年度の結果の一部から子どもへの効果を明らかにする。質問項目、「てつがく」の授業が「おもしろいと思うか」「必要だと思うか」への回答からは以下のようなことが明らかになった。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にあった。肯定的な回答をした子どもの理由の中で、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、1・2年次の結果でも同様で、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。「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（3年次報告書より）。

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かった。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をもらい、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「子どもとともに学ぶ学習」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共に同じ考える市民として考え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、今年度からは、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直している。

3 保護者などへの効果 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。

Ⅲ 実施上の問題点と今後の課題

1 「てつがく」と各教科等との関連を意識したカリキュラムを充実させること

I-1で示した社会科と「てつがく」の関係のように、「てつがく」が既存の教科の意味を問い直しはじめることによって、既存の教科は、その教科でしか育てられない資質・能力をより自覚することにつながってきている。

このような「てつがく」と各教科との関係性を具体的に示すことによって、人間性・道徳性と思考力の関連的な育成に対する各教科が果たせる役割をより明らかにすることが出来よう。

2 子どもとともに“てつがくする”教師として成長すること

教員自身が自分の教育観や授業観を“てつがくする”する過程は、相互の異なる教育観や授業観を可視化するそれであった。この過程において、自他の考えを安心して聴きあえる空間と関係性構築を保障することによって、自分の教育観への自覚が促進された。

改めて、教員自身が他者の教育観や授業観、生き方を通して、自分自身を見つめ直す有効性は感じられた。それは、子どもたちが、サークルや「てつがく」対話で学び合う場面において見られる現象と同じであり、教師同士の学び合いは、子ども同士の学びあいと“同形”であることも確認された。

3 保護者による評価について

「てつがく」のよさや重要性が理解されてはいあるが、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ことが明らかになった。

本校の教科の実践では、答えのない問題に取り組んだり、子どもが答えをつくる学習に向き合ったりする場面が多い実態を考えると、このような学習に取り組むことの意味を、子どもの生涯にわたる学習と成長に対してどのようにもちうるのか、学校と保護者が連携して検討していくが必要になる。

4 人間性・道徳性と思考力をどのように関連づけて育むか

これまでの4年間をかけて、「人間性・道徳性」の捉え方と、育てたい思考力の射程をある程度明確にした(表1, 表2)ことによって、人間性・道徳性と思考力の関連的な育成について明らかにできるようになってきた。子どもたちのアンケートからは、本校が定義する人間性・道徳性である「他者の考えに耳を傾け、主張を理解しようとする姿勢」が育ってきたことは明らかである。しかしながら、「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」まで高まったかは判然としない。自己評価の中に、他者理解について振り返る観点を盛り込んで可視化する必要性があったと考えられる。今後の自己評価研究に関連づけて、評価尺度を作成する必要があるだろう。

5 新教科「てつがく」の評価について

3年次と4年次は、子ども自身が、自己評価する眼をどのように育て、どのように磨いていくのかについて、実践を通して研究してきた。子どもによる自己評価に重点を置いた際、評価における教師の役割、ならびに教師自身がどのように授業を評価していくのかについて、より具体的に考えてきた。1に示したように、「てつがく」が教科の役割を揺さぶるに伴い、評価論も同様に更新されてきた。学習内容や方法を子どもに委ね、構成主義的な学び方を前提とする新教科「てつがく」では、子どもたちが自身の学びを意味づけ、それを手がかりに、教師も子ども達の「対話」や「記述」などの学びから学習された事実(内容も能力も)を確定することが求められることが明らかになった。つまり、学習活動としての自己評価は有効性と必要性が提言できる。また、その子どもの自己評価を見つめる教師の鑑識眼的な評価も必要である、つまり、自己評価+鑑識眼的評価の両輪を駆動することが求められる。さらに、教科教育や総合的な学習の時間の自己評価についても、どのように行うべきか提言することを目指したい。