

1 研究の概要

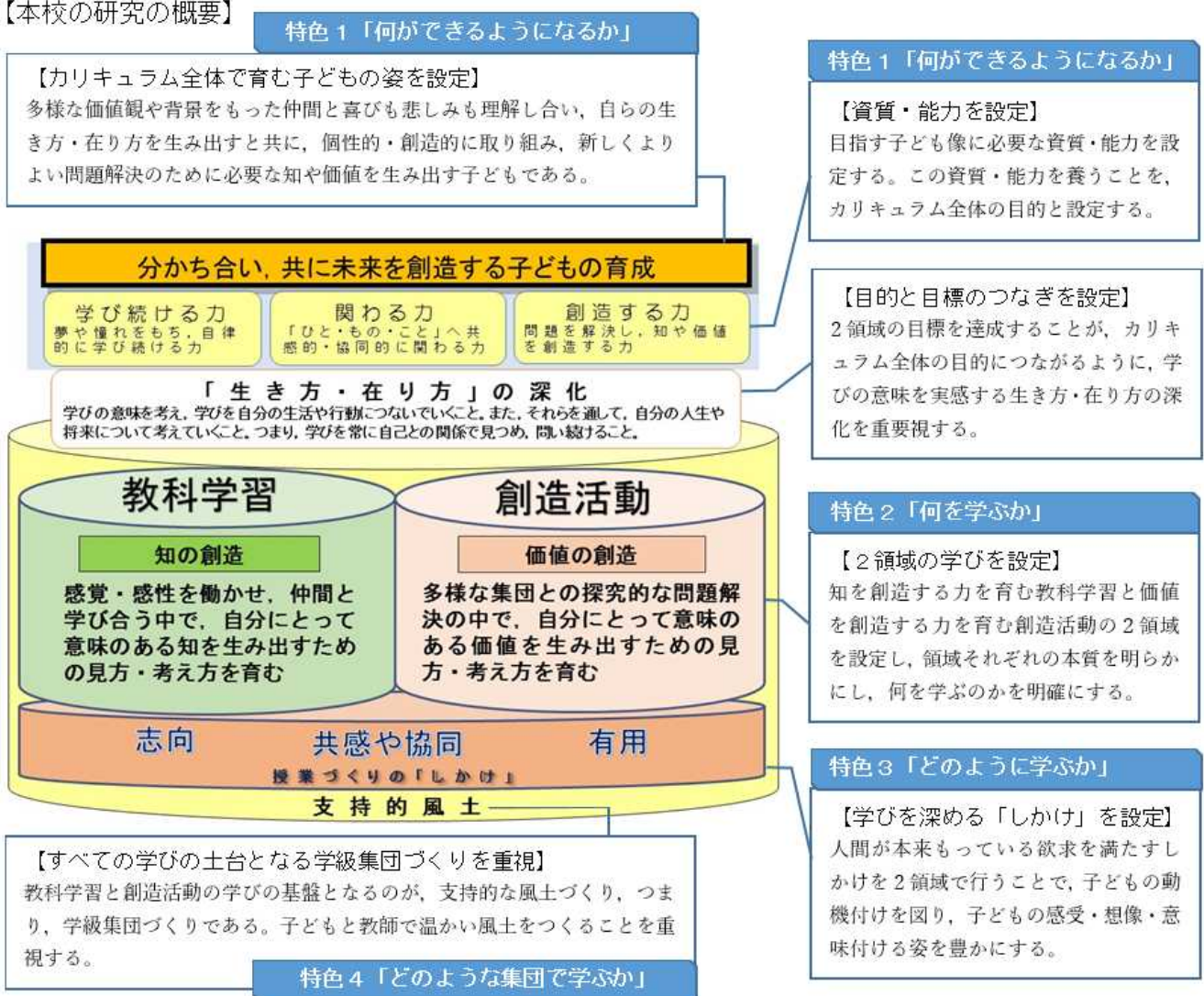
【はじめに】

文部科学大臣の諮問や中央教育審議会教育課程企画特別部会の「論点整理」を受けて、「資質・能力」「アクティブ・ラーニング」「カリキュラム・マネジメント」という言葉が注目されている。これからの変化の激しい社会を生きる子どもにとって必要な教育とは一体どういうものなのか。まさに、正解が一つではない課題に向かって、国や現場、研究者が一丸となって思考している。

本校は、3年前より文部科学省研究開発学校指定を受け、いち早く、「資質・能力」に着目し、「主体的、共感・協同的、創造的な学び」の在り方を模索し、さらに、それを実現するための「カリキュラム・マネジメント」を継続的に行ってきた。

本研究会では、3年に渡る研究のプロセスで明らかになったことを提示し、今後の課題を明らかにする。本校の取り組みが少しでも、今日の日本の教育課題解決の一助になることを願う。

【本校の研究の概要】



【本校のカリキュラムの特色】

特色1 「目的と目標」を明らかにしたカリキュラム【何ができるようになるのか】

特色2 「各領域の本質」を明らかにしたカリキュラム【何を学ぶのか】

特色3 「子どもの学ぶ姿としかけ」を明らかにしたカリキュラム【どのように学ぶのか】

特色4 「支持的風土」を土台とするカリキュラム【どのような集団で学ぶか】

(1) 「目的と目標」を明らかにしたカリキュラム【何ができるようになるか】

① カリキュラムのゴールを目的と目標で整理する。

カリキュラムを作成する際、そのゴールである「何ができるようになるか」を明らかにすることは重要である。しかし、資質・能力をそのまま「何ができるようになるか」と設定して授業を行うと、授業における内容理解と資質・能力の関連があいまいになり、「コンピテンシー・ベースか、コンテンツ・ベースか」という議論に陥ってしまう。両者は相対するものではなく、そのバランスが重要である。そのため本校は、「何ができるようになるか」というカリキュラムのゴールを「目的」と「目標」の2つに分けて整理した。

すなわち、カリキュラム全体で養う資質・能力を「目的」、教科学習(外国語科を含む10教科)や創造活動それぞれのゴールを「目標」と設定した。子どもたちが2領域の深い学びを通して、それぞれの目標を達成する経験が、カリキュラム全体の「目的」である資質・能力を養うことにつながるのではないかと考えた。

そのような考え方に立ち、本校は資質・能力を以下のように捉えることとした。

「資質・能力は、それぞれの領域の本質に根差した深い学びを通して育まれる情意的な態度、他者と関わる態度、見方・考え方、知や価値の総体である」

資質・能力を直接的に目指した学びではなく、むしろ、それぞれの領域の本質に迫る問題解決的な学びのプロセスを重視し、情意的な態度、他者と関わる態度、見方・考え方、知や価値を育むことが、資質・能力の育成につながると考えたのである。

表1は2領域の評価規準「目標」とカリキュラム全体を通して養いたい資質・能力「目的」を比較したものである。2領域それぞれの学びの中で評価規準をもとに子どもの学びを見て取り、指導、支援し、各領域での深い学びを実現することで資質・能力が養われるのである。

教科学習の評価規準「目標」	養いたい資質・能力	創造活動の評価規準「目標」
主体的な態度	学び続ける力	主体的な態度
共感的・協同的な態度	関わる力	共感的・協同的な態度
見方・考え方	創造する力	見方・考え方
知識・理解・技能		価値

表1 【2領域の評価規準と養いたい資質・能力の関係】

② 評価規準の重要性

授業づくりの際に、資質・能力、すなわち、これからの社会を生きる子どもたちに養いたい力を想定して、各教科や領域の評価規準を作成する。表2は、第5学年の社会科「米づくり」単元における資質・能力を意識した評価規準例である。設定する際、今まで以上に各教科を通して、あるいは、本単元を通して、「どのような人間を育てるか」という教科の本質に迫る自問をする必要がある。評価規準を設定して子どもを評価することが資質・能力の育成に寄与していると捉えれば、改めて、今まで当たり前設定してきた4観点での評価規準の重要性を再認識する。

主体的な態度	共感的・協同的な態度	知を創造していく過程での見方・考え方	知識・理解・技能
日本の農業の問題について危機感をもち、問題解決の方法を意欲的に追究すると共に、学びを通して実社会の事象を捉え直し、新たな問題を見出し、さらに学びを続けている。	日本の農業の問題を解決するために、調べたことを進んで交流し合い、友達の見方・考え方について共感し、自分の見方・考え方を修正すると共に、自他の成長について評価している。	日本の農業の問題を解決するために、空間的、関係的に事象を捉え、自他の考えや資料等を比較、関連付け、総合して考えると共に、身につけた見方・考え方で世の中を捉えなおしている。	農業は生活を支える重要な産業であり、その発展は行政、農家、消費者の連携が必要不可欠である。また、それは、稲作だけではなく、すべての農業にあてはまるということを理解している。

表2 【第5学年社会科「米づくり」における評価規準】

(2) 「各領域の本質」を明らかにしたカリキュラム【何を学ぶか】

① 各領域の「本質」が重要

前述のように、目的と目標を整理し、「何ができるようになるか」を明らかにするならば、目標である教科学習や創造活動の目指すべきものを明らかにしていく必要がある。それこそが、各領域の「本質」である。本質を語ることなく教科学習や創造活動を展開すると、それは、目標の達成がままならないだけでなく、カリキュラム全体のゴールである目的にも達成できない。

ア 教科学習の本質

教科学習は、どのような集団、どのような時代、どのような場所でも、自分で問題を発見し、多様な他者と関わり、自分にとって意味のある知¹を創造することができるために必要な力を養う領域である。10教科の教科学習それぞれで、その教科固有の見方・考え方²や知識・理解・技能、情意的な態度をそれぞれの文脈の中で育てていく。教科学習をそのように定義したとき、教科学習の本質とは、「各教科の重要な概念を理解すること」に留まらず、「各教科の学びを生かして、実社会・実生活で自分にとって意味のある知を創造できるようになる学習」である。そのために、教科学習では、各単元の問題解決を通して、主体的な態度、共感的・協同的な態度、教科固有の見方・考え方、教科固有の知識・理解・技能を学問・科学的文脈だけでなく、実社会・実生活の文脈も意識しながら育てることが重要である。これらの共通認識の上で、各教科それぞれで「どうしてこの教科を学ぶのか」「その教科を通して、どのような人間を育てたいのか」を問い直し、教科の本質を見直した。

イ 創造活動の本質

創造活動は、どのような集団、どのような時代、どのような場所でも、自分で問題を発見し、多様な他者と関わり、自分や集団にとって意味のある価値³を創造することができるために必要な力を養う領域である。多様な集団との問題解決や集団づくりを通して、問題解決に必要な主体的な態度や共感的・協同的な態度、自分や集団にとって必要な価値を生み出すために必要な見方・考え方、価値を育てていく。このように、新領域を定義したとき、創造活動の本質とは、「創造活動の体験・経験・学びを生かして、実社会・実生活で自分や集団にとって意味のある価値を創造できるようになる活動」である。

そのために、同学年による学級集団と、異学年（1～6学年）による縦割り集団の2つの集団を組織する。同学年での学級集団では、日常的な課題を解決したり、個々の思いや願いに基づいた個人追究を行ったりする。一方、縦割り集団では、互いに目指す目標を共有しながら、主体的な活動を展開する。その様々な集団で生み出した価値は、自分や集団にとって必要なものとなり、自己の生き方・在り方を深化させていく礎になると考えた。

また、自分や集団にとって意味のある価値を創造するために必要な見方・考え方として資質・能力を基盤に6つの見方・考え方を設定した（詳細は創造活動の理論参照）。これらの見方・考え方は、実社会・実生活でのより複雑で高次な問題解決の方略としても有効なものであり、「ひと・もの・こと」へ対する自己の在り方の判断基準としても有効なものである。

② 2領域を束ねる生き方・在り方の深化

(1)で述べた資質・能力と各領域の学びをつなぐものとして、本校は「2領域の学びの意味を実感すること」を重視している。そのために、学びの意味を考え、学びを自分の生活や行動につないでいくこと、

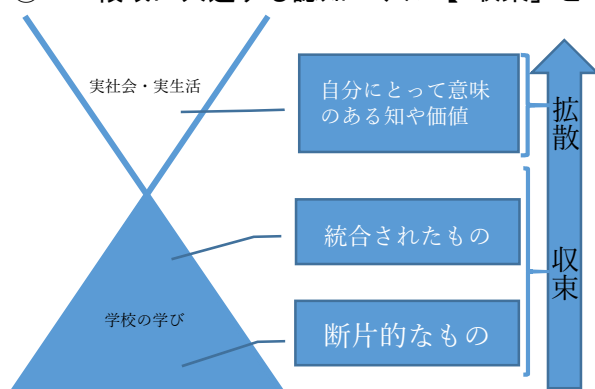
¹ 「知」とは、「ひと・もの・こと」と関わる中で見出された自分にとって意味のある物事の本質や理解である。問題解決の過程において、知識や技能が互いに関連付けられ自分なりに構造化され、子どもたち自身が納得し、多様な場面で生きて働くものとする。つまり、物事について深く理解し、様々な状況や変化の中で判断する働きとなり、自他を豊かにしていくと言える。

² ここでいう「見方・考え方」とは、自己を取り巻く「ひと・もの・こと」に対して、何をどのように見て、どのように考えていくのかという、見る方法や思考の筋道をも意味し、認識の仕方とも言える。つまり、感覚・感性を働かせて感じ取り、自分なりの想像をして面白さやよさを見出し意味付けていく過程における「ひと・もの・こと」に対する見る方法（みよう）や思考の筋道を指す。そして、この過程の中で、物事の本質を捉え、自分にとって意味のある「知」や「価値」を創造していくのである。

³ 「価値」とは、自己の社会生活の中で生きて働くものであり、自他をよりよく成長させていくものである。価値はいつの時代においても大事にされるべき本質的なものを含みつつ、状況や変化によって現在の必要に合うように修正・付加されていくものと捉えることもできる。したがって、子どもたち自身が様々な価値観に触れながら、自ら価値判断していくような学びの場を大切にしなければならない。

それらを通して、自分の人生や将来について考えていくこと、つまり、学びを常に自己との関係で見つめ、問い続ける「生き方・在り方の深化」を2領域の学びと資質・能力の間に位置付けている。教科学習や創造活動の学びが自分の生き方・在り方につながるように、本校では「知識・理解」や「価値」のその先に、「自分にとって意味のある知や価値」を設定している。知識・理解や価値は、人間が生きる上で必要とされた、いわば「学問体系に組み込まれた一つの重要な概念」である。しかし、それは、それだけでは学問や科学の域を出ない。これから必要な学びは、学問の中で構成して得た知識・理解や価値を自分の人生の中で一人一人が再構築していくことである。つまり、概念を形成していく学びの先に、改めて実生活を捉え直し、新たな知や価値、あるいは問いをつくっていく学びである。子どもたちが各領域での学びを通して「自分にとって意味のある知や価値」を生み出すプロセスで生き方・在り方が深化され、資質・能力は養われるのである。

③ 2領域に共通する認知モデル【「収束」と「拡散」】の設定



本校の学びは、戻すばみの単元展開から、末広がり
の単元展開を大切にしている。集団で練り上げて知
識・理解・技能を獲得していく学び(収束)と、個の実
社会・実生活に戻す学び(拡散)である。収束と拡散を
意識し、子どもが学びの意味を実感できるようにする
ために、教科学習では、知識・理解・技能の構造化を
行い、創造活動では、個の見方・考え方の発達の道筋
を整理した。このように、「何を学ぶか」を明確にする
ことで、2領域の目標達成が可能となり、資質・能力
の育成へとつながると考えた。

④ 年間指導計画と年間支援計画

前述のことを整理したのが、附属高松小学校版「教科学習年間指導計画」と「創造活動年間支援計画」である。3年間の「実践をくぐらせた理論研究」をもとに作成した2領域の年間計画である。それぞれの領域の本質を踏まえた上で、特に見方・考え方を中心に「何を学ぶか」を整理している。年間計画は不断の加筆・修正が必要とされる。それは、研究の初期段階だからというわけではなく、今後、研究成果がまとまり、年間計画が完成しても継続していく。計画と実践、子どもの姿を比較、検証しながら、常に修正していくことが、カリキュラム・マネジメントには求められる。本校では、毎年全教科の研究授業が行われる。その際に、実践と事前研・事後研を通して各教科の担当が加筆・修正を行っていく。

(3) 「子どもの学ぶ姿としかけ」を明らかにしたカリキュラム【どのように学ぶか】

① 感覚・感性を働かせて学ぶ

子どもたちが学びの意味を実感していく上で、自分を取り巻く「ひと・もの・こと」に対して敏感にそして柔軟に感じ取ったり、感受した課題に対して解決の方法・道筋を自分なりに想像したりすることが重要になる。そこで、本校は2領域に共通する子どもが学ぶ姿として、「感受・想像・意味付け」を大切にしている。高橋(1998)⁴が「感性は、体験を通してしみじみと実感し、意味や価値に気付く能動的な働きのある感覚を生み出す能力であり、問題解決や思いやり、意志などにも結び付いている」と述べていることから、子どもたちが感じ取ったことをどのように確かめ検証していくのかが豊かな問題解決へとつながる。つまり、感受、想像する過程を繰り返す中で見出されたものを、仲間の考えや既存の知識や経験とつなぎ、自分の思いや願いと関連付けたところでの「意味付け」がなされるのである。

⁴ 高橋によると、「感性は理性と対立するものではなく、感じることによって知の活動が活性化され、知が深まることによって感性も深まるという相互補完関係にある」と述べており、認知的側面だけでなく情動的な側面を大切にすることによって、何をどのように感じ取り解決に向けて想像し、見出していくのかという子どもの学びが高まる。そこには、個々の課題に対する「こだわり」があるからこそ、見出したものを自己の課題(思いや願い)に対して意味付けていくのである。

② 授業づくりの「しかけ」

子どもの学ぶ姿である「感受・想像・意味付け」を豊かに働かせるために、本校は、カリキュラム全体を通して、「志向」「共感や協同」「有用」の3つの授業づくりの「しかけ」を設定し、学習者の動機付けを図った。このしかけは、これまでの実践を通して我々現場教員が有効と実感したものであると同時に、「自己決定理論」⁵(Deci・Ryan)を理論的根拠としている。これは、単なる1時間の授業のしかけでなく、単元を通して、子どもの学ぶ姿である感受・想像・意味付けを豊かにし、教科学習や創造活動の本質に迫る学びを保障するものである。そして、それぞれの領域で自分や集団にとって意味のある知や価値を創造し、生き方・在り方を深化し、資質・能力を養うカリキュラム全体に効果的に働くしかけである。授業づくりの「しかけ」は、教師の直接的な指導よりもむしろ学習環境に働きかける間接的な指導や支援を指す。

環境に働きかける間接指導では、子どもが本来もっている欲求を引き出す環境設定を行い、子ども自らが動き出すのを待とうとしたり、子どもの取り組みを見守ろうとしたりする姿勢を大切にしている。しかし、決して待つ、見守ることだけを奨励しているわけではなく、環境に働きかけるしかけとは、子どもの主体性と教師の意図性が学校教育の中で無理なく調和的に織り込まれていくことが望ましい。つまり、子どもの思いが現実のものになるように、子どもと共に環境をつくりかえていく中で教師の願いや意図を無理なく織り込ませていくことを意味している。

(4) 「支持的風土」を土台とするカリキュラム【どのような集団で学ぶか】

最後に、本校のカリキュラムの土台となるものが、どのような集団で学ぶかである。非常に基本的なことではあるが、研究を進める中で、常に立ち返ってきた視点である。

我々は、同学年の学級と同時に、毎日異年齢集団の学級を経営している。同学年の学級経営でさえ、決して容易ではないが、それが異年齢集団だと尚更である。この2つの学級を経営する教員同士で学級経営について重要なことを整理し合った結果、以下のような要件が共通事項として見出された。

- ・全員参加を保証する(役割と責任の保証)。 ・存在そのものを教師が肯定的にまるごと受け入れる。
- ・活動の見通しと振り返りを重視する。 ・体験を大切にする。 ・言動の根拠を大切にする。
- ・掃除、給食、休み時間、授業など、全ての時間で子どもを育てる。 ・保護者と連携をとる。
- ・緊張と緩和のバランスを大切にする(張り詰めた空気と笑いが起こる空気)。

これらは、両方の学級集団づくりに当てはまるものである。これらの要件を大切に、学びの集団において支持的風土を醸成していきたい。

【3年間の資質・能力育成の検証】 <<児童>> <<保護者>>

項目	<<児童>>			<<保護者>>		
	H25.10	H26.10	H27.10	H25.10	H26.10	H27.10
①授業で教わったことや調べたことについて、自分なりに考えている	76.5	80.1	85.3	89.0	89.9	92.5
②学校での学びに、興味をもって自分からとりにくんでいる	77.6	78.5	79.8	92.3	86.7	90.9
③「こうになりたい」という夢やもくひょうをもっている	83.3	90.4	89.0	75.5	76.8	78.6
④わたしと違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる	81.2	86.8	87.9	86.7	90.1	91.6
⑤友だちと協力するときに、自分のおもったことをきちんと伝えている	—	81.9	84.4	—	82.8	82.9
⑥友だちといっしょに学ぶときに、友だちがどうしたいとおもっているかを考えている	79.0	81.5	84.6	86.7	86.9	89.5
⑦友だちといっしょに「どうすればよいか」を考えて、「こうしたい」という願いをかなえている	—	77.5	78.5	—	84.1	85.3
⑧教科の授業や創造活動で学んだことを、まいにちの生活に役立てている	—	76.8	78.5	87.1	84.1	84.1
⑨同じ学年の友だちや違う学年の友だちと、いっしょに何かを作りあげたり、新しい発見をしたりしている	82.0	83.3	83.5	87.4	89.0	91.8

表3【資質・能力に関する学校評価アンケート】

学校評価からは、児童、保護者共に、3つの資質・能力の育ちについて肯定率が高くなってきていることが分かる(表3)。カリキュラムの「目的」である資質・能力、つまり「何ができるようになるか」の育成が見られることから、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「どのような集団で学ぶか」の設定と整理が適切であることが伺える。

以上が研究の概要である。以下では、教科学習と創造活動の理論、研究の背景について述べる。

⁵ 人間が本来もつ3つの欲求と動機付けを関連させている。①自律性の欲求：自分の行動を自分で決めたい。自己の責任において行動をしたい②関係性の欲求：まわりの人や社会と関わりたい、連帯感を味わいたい③有能性の欲求：自分の力を信じたい、自分の能力を認められたい。これらの欲求が満たされたとき、人間の内発的動機が高められ、積極的な学びや行動が展開される。

4 研究の背景

(1) 現代社会の課題

現代社会は、科学技術の進展による情報化社会となり、経済や産業構造が急激に変化している。その進行の速さは過去のいかなる変化より大きく、子どもたちを取り巻く社会環境も同様に変化していくことが予想される。そのため、現在の小学生が大学卒業する頃には、まだ存在しない職業に就く人が多いといわれている。また、都市化や核家族化、少子化の進展も著しく、人と人とのつながりが希薄になり、人間関係を構築していく力や規範意識が低下傾向にあることも問題視されている。

そのような急激な社会変化の中では、予測しづらい課題にどう立ち向かい解決していけるのかが重要である。平成25年6月に「第2期教育振興基本計画(平成25～29年度)」が閣議決定された。その中で、我が国を取り巻く危機的状況として、学習意欲や規範意識に対する課題があることや若者の内向き志向等について指摘されている。これは、日本の若者・子どもたちが諸外国に比べ自己肯定感が低く、将来への夢が描けないという実態を示していることにもつながるだろう。これからの社会を生き抜いていくためには、一人一人が自律した人間として、個人や社会の多様性を尊重し、他者と協同しながら新たな価値を創造していく力が育まれるような教育が求められているといえる。

また、OECDで打ち出された「キーコンピテンシー」の概念が提唱される一方で、ATC21Sが中心になり、世界の教育科学者や政府、国際機関と連携して21世紀の人材が身に付けておくべきスキルが検討されており、10のスキルが出されている。目指す資質・能力は各国のアプローチの仕方でその名称が異なるが、社会の変化に対応できる汎用的な資質・能力の育成が求められている。つまり、これからの日本においても、未曾有の自然災害や多岐にわたる情報の中を生き抜いていく子どもたちに期待される姿は、多様な状況に対応できる力、自ら学び続ける力、異なる文化背景や価値観をもつ他者とよりよく関わる力、自律的に行動していく力等、自ら課題や目的意識をもって共に学ぼうとする姿勢をもち、お互いの学びを分かち合ったり応援し合ったりしながら自己を確立していく子どもである。そして、従来の我が国の強みとも言える豊かな感性や高い科学技術、協調性、思いやりの心等、日本人としての特質や力を糸口にしながら、豊かな人間性と創造性を育むことが求められている。

したがって、これからの学校教育では、実社会・実生活の中で起こる様々な課題、正解のない課題等に向かって、多様な価値観をもつ人々と共に、互いの意見や考えを伝え合い、認め合いながら自己の生き方・在り方を生み出し、未来を創造していくことのできる子どもを育成していくことが大切であると考えられる。

(2) 本校の研究の経緯

本校が伝統とする研究活動の特徴をこれまでの研究図書をもとに振り返ると、「子どもが学習の主体者になる教育」「子どもを軸にする教育」等、「子ども中心主義」であり、子どもが自ら主体的・創造的に自らを高めていく、自己教育力をもった子どもを育てるための学習指導や教育課程の在り方を研究してきた。つまり、子どもたちが本来もっている思いや願いを大切に、その実現に向けて教師がどのような教育観をもちカリキュラム構想すればよいのかが検討されてきたといえる。

3年前までの研究では、学習の自立を図る「教科学習」と生活の自立を図る「ふれあい学習(道徳と特別活動の統合)⁶⁾」、自己の確立を図る「楷の木活動(総合的な学習の時間の一環として取り扱った活動)⁷⁾」の2学習1活動で教育課程を構成してきた。2学習1活動での実践を通して、子どもたちの思いや願いから発せられた問いは切実な課題意識となり主体的な学びを生み出すこと、子どもにとって切実な課題意識のもとで行う問題解決的な学びにおける価値の認識は、具体的な行動を伴う認識として有効

⁶⁾ ふれあい学習とは、道徳と特別活動とを統合することにより、子どもが自身の体験を通して学んだり、学んだことを行動に生かしたりしていく等、「認識と行動の一体化」をねらう学習である。個々が集団や社会との関わりの中で、自己の生き方や在り方についての見方・考え方を深め、社会的な自己をつくることを目指す。

⁷⁾ 楷の木活動とは、自己の思いや願いに基づいた課題を設定し、それらを主体的・体験的に解決していく過程で、自らの活動状況や成果を見つめ、自身で活動を発展・深化させていく活動である。そして、その活動過程で、自分自身を見つめ、自己の生き方・在り方を考えることを目指したものである。

であること等、「ふれあい学習」と「楷の木活動」では、子どもにとって学ぶ価値の実感につながる可能性を垣間見ることができた。換言すれば、2つの領域での学びが互いに必要不可欠なものとなり、互恵性のある学びへと高まる様子も見られた。

また、本校は、子ども自身が学ぶ価値を見出すことのできる主体的な学習を目指し、与えられる課題から子ども自身の問題へ、そして、与えられる方法に従う学びから、問題解決的な学びへと転換を図ってきた。ただし、教師の意図性や学習内容の習得を否定するものではなく、それらは表裏一体でありバランスを図ることが重要であると考えてきた。このバランスの重要な要件として挙げたのが、「子ども自身が自ら考え問題解決的に学ぶ」ということであり、先述してきた子ども主体の学びを重視した教育である。子どもが自ら問いかけ追究していくところに、主体的な学習があると考えている。特に、子どもたちが見出した結果のみを大切にするのではなく、様々な問題をどのように解決してきたかという追究の過程を重要視してきたのである。

しかし、これからの社会に求められる資質・能力を考えたとき、子どもたちの実態から、「多様な人との関わりから自らの見方・考え方を広げ深めていく人間性」「未来に対する夢をもち、自らの生活や社会をよりよくしようと働きかける意欲や態度」における課題が明らかになってきた。それは、共に学ぶ友達の存在の大切さを感じ、応援し合ったり励まし合ったりしながら、互いに伸びていこうとするこのよさを十分に味わえていないのではないかということである。

そこで本校では、目指す子どもを「分かち合い、共に未来を創造する子ども」とし、これまでの研究を土台としながら、教科学習と創造活動の2領域による新カリキュラムを構想することにより、豊かな人間性と創造性をもった子どもを育みたいと考えた。

(3) 研究のテーマについて

① 私たちが考える子どもの学びとは

本校がこれまで大切にしてきた「子ども中心主義」の学びに基づき、以下のような学びの姿を考える。子どもは本来、「学びたい」「他者と関わりたい」「問題を解決したい」と思い、自己を取り巻く「ひと・もの・こと」へ自ら働きかけようとする。そのため子どもは、自らの生活場面における様々な出会いの中で、素朴な気付きや問いをもつ。ここでもつ問いは、子どもの内なる思いから湧き上がるものである。そして、互いの問いを語り合うことによって、目的を共有し、問題を解決しようと試行錯誤し始める。この過程では、自ら問題を把握したり、問題解決の方法を論理的・分析的に選択し判断したりする思考が、状況に応じて柔軟に往還的に働くことで豊かな問題解決に至る。

ここで、問題解決には、大きく2つに分類できるといわれている。大浦(2002)によると、「学習者がある領域における経験を積み重ねて多くの知識や技能を獲得し、その領域の課題で優れた遂行ができるようになった者を熟達者といい、それに至る過程のことを熟達化という」とあり、決まった手順を用いて迅速な方法で解決するもの(定型的熟達化)と、これまで直面したことがない状況や変化した状況に対応した創造的な解決を意味するもの(適応的熟達化)⁸がある。本校が育みたい資質・能力に向けた問題解決は、より後者に接近したものを想定しており、未知の状況に対応するために創造的に問題解決の方法や手順を生み出し実際に解決していくことである。

そして、この適応的熟達化の条件として、波多野(2001)は「絶えず新奇な問題に遭遇すること」「対話的相互作用に従事すること」「切迫した外的な必要性から解放されていること」「理解を重視する集団に所属していること」の4つを挙げている。この条件をみると、他者との相互作用が問題解決の円滑化に寄与していることが分かる。また、三宅(2013)が、学習や理解の場に社会的な要素を取り入れることが参加者一人一人の学びにつながる可能性が示唆されるため、建設的相互作用⁹を引き起こすことによって、

⁸ 波多野(2001)は「学校教育の文脈で熟達者になることが求められることは稀であるから、適応的熟達者といっても、実際は『センスのよい初心者』の育成が目標になることがほとんどであろう」と指摘していることから、本校において育みたい資質・能力に向けた学習を構想する際、将来において接近していく視点としてもちたいと考える。

⁹ 一人で考えるよりも他者と共に考えた方が一人一人にとって確実に各自の理解が深まるような相互作用のこと。

子どもたちの学びが深まり広がることを指摘している。さらに、藤村(2012)は、「他者と協働することで、自分や他者のもつ多様な既存の知識を関連付ける」と述べ、協同場面での問題解決を個人の理解の深化に結びつけていくことの大切さを指摘している。

このように、問題を解決していく過程では、他者と豊かな関わりをもつことを通して、ずれを感じたり、自分の見方・考え方を見つめ直したりしながら自らの学びを深めていくことができる。そして、目的を達成することだけでなく、そのプロセスそのものに意味があり、仲間と共に主体的に活動を創造していくことで、学ぶ価値を実感し、自己効力感が生まれる。したがって、子どもたちの学びは、断片的な知識を覚えこむことではなく、対象へ能動的に働きかけることで自分にとって意味あるものを見出そうとすることである。それらは個人的な営みというよりも、他者や環境との相互作用によってこそ実現可能である¹⁰といえる。多種多様な価値観をもった人々と共に生きる社会へと変化している現在だからこそ、豊かな関わりから生まれる学びを大切にしなければならないといえるだろう。

② 2領域で目指す資質・能力設定の背景

これからの社会で求められる子ども像については始めに述べたように、未知の場面でも既習の知識を再構成して解決方法を新たに創造することができること、多様な価値観をもった仲間と協同的に問題を解決できること等、自立した個人が他者と協同しながら新たな価値を創造していくことができる子どもである。そのような子どもは、生涯にわたって学び続けようとする姿勢をもつと共に、他者と共感的・協同的に問題を解決しようとするため、主体的に学びに取り組むことができるといえる。

そこで、そのような目指す子ども像と関係する本校の児童の実態について、「全国学力・学習状況調査」と「学校評価（本校独自で毎年実施）」から分析した。

「全国学力・学習状況調査」の質問紙の中から、研究に関わる項目(自己肯定感や志向性)としては、

- ・自分には、よいところがありますか。
- ・将来の夢や希望をもっていますか。

である。この2項目について、約80%の子どもが当てはまると答えており、他の質問項目と比較すると少し低い傾向を示している。特に「将来への夢や希望」についての意識に課題があり、今日より明日よくなるという前向きで積極的な意識が低い傾向が伺える。(研究開発指定以前の調査から)

本校で行われている学校評価	H24	H23	H22	H21
学校や学級で、自分がアイデアを出すところがありますか。	75%	73%	78%	67%
自分の考えを発表していますか。	75%	71%	74%	69%

※「よく当てはまる」と「少し当てはまる」を合わせたもの

また、同様に「学校評価」の項目では、自分の考えを積極的に表出することに対して抵抗感を示していることが分かる。自己の思いや願いを表出していくことは、多様な人との関わりの中で、よりよい解決方法を吟味したり互いの考えを共感し合ったりしていく上で欠かせないことである。平成21年度からの推移を見ると、少しずつ改善はしてきているが、さらに対策が必要だといえる。

このような本校の子どもの実態を踏まえ、これまでの研究の成果と共に、これからの社会に求められる子ども像から本研究で育みたい資質・能力とは以下のように設定した。これらの3つの力が2つの領域でバランスよく育まれることで、「分かち合い、共に未来を創造する子ども」に向かうと考える。

③ 大切にしたい学びから研究テーマに迫る

上記のことから、子どもたちが学び合う必要感や価値を実感するためには、仲間との豊かな関わりが不可欠であり、集団と個の関係を大切に共感的・協同的に問題を解決していく学びを展開しなければならない。

研究テーマにある「分かち合い」とは、人間が本来、喜びや悲しみを分かち合いながら生きてきたこ

¹⁰ ヴィゴツキー(1896~1934)による「社会的構成主義」の考え方に基づくもの。ヴィゴツキーは、子どもの発達には社会性にあり、「発達の最近接領域」の理論による教育の重要性を指摘している。(「発達の最近接領域」とは、自分独りの力ではできない部分と援助を受けるとできるようになる部分の開きをいい、教育はこの領域に働きかけることが重要であるとしている。)

とに基づくものである。人は、一人で生きていくことはできず、共に生きる仲間としての共同体を築き、生活してきた。これからの社会は、競争社会ではなく協力原理に基づいた社会を形成しなければならないからこそ、子どもたちに求められるものは自分を取り巻く「ひと・もの・こと」と分かち合える資質・能力をつくることではないか。したがって、学校での学びにおいて求められる「分かち合い」とは、学習の主体としての子どもが、自らをメタ認知しながら、共に生きていく他者と互いの見方・考え方を理解し、認め合い、その過程で学ぶ価値を実感することである。様々な困難な状況を、多様な価値観をもつ他者と関わりながら乗り越えていくことで、豊かな人間性や創造性が育まれる。換言すれば、なりたいたい自分を心に描き、自分にとっての課題を認識し、仲間と共に試行錯誤しながら積極的に課題を解決していこうとする中で自信をもち、主体的に社会に関わろうとすることであり、将来に対して夢や希望をもつことにつながるのではないかと考える。

また、自信を獲得する経験を繰り返す中で子どもたちは、問題と真摯に向き合い、感覚・感性に働きかけながら自分の問いを芽生えさせる。芽生えた問いは新たな問題として、認知的側面だけでなく、情動的側面も総動員させながら、仲間との対話を通して解決していくのである。決して一人で問題解決していくのではなく、仲間と互いの考えのよさを分かち合いながら解決に向かう過程にこそ、質の高い学びが生まれると共に、主体的な問題解決過程が生み出されると考える。仲間と共に問題を解決していく過程では、他者の成功を自分事として喜び、本当の意味で自分の成功につながることに気付き、さらに、他者の失敗を自分の失敗として受け止めることで新しい解決方法を共に創造していく面白さやよさを実感するのである。このような他者との関わりの中での主体的な学びは、子どもたち自身の能動的な解決過程を生み出すため、学校教育活動全体で行われなければならない。

主体的な学びを経験した子どもたちは、実社会・実生活の中で出合う「ひと・もの・こと」に対する素朴な思いや願いから、自らの課題をもち、その解決を求めようとしたり、解決のために仲間と共に対象に働きかけたりするだろう。その解決の方向性は決して決まったものではなく、子どもたち一人一人にとって意味あるものでなければならず、それを追究する過程での自他との対話や豊かな関わりとの積み重ねによって開かれた個が確立する。そして、自己を確立した子どもたちは、さらに多様な価値観や背景をもった仲間と分かち合いながら自らの生き方・在り方を生み出すと共に、個性的・創造的に取り組む姿となり、新しい未来を創造する人間へと高まるといえるだろう。ここでいう「未来」とは、これから訪れる時を意味するだけでなく、現在よりもよりよい将来を意味する。つまり、未来とは、子どもたちが今現在の中でもつ見方・考え方を様々な価値観をもつ人々との関わりによって、それらをよりよくしていくことであり、自己の生き方・在り方を創造していくことである。このような背景から、「分かち合い、共に未来を創造する子ども」を育むことが、これからの社会に必要な人間を育むことだと考える。

以上のことから、子どもたちが夢や憧れを抱き、分かち合いながら共に未来を創造していくために、以下の特性を生かした2領域カリキュラムを構想する。

- ・子ども主体の問題解決的な学習によって自分の「ひと・もの・こと」に対する見方・考え方を育んでいく教科学習
- ・多様な価値観や背景をもつ集団と豊かに関わりながら、互いの見方・考え方を理解し認め合い探究的に価値を創造していく過程で、自分の生き方・在り方について問い直したり、新たな価値を見出したる創造活動

それぞれの領域の特性を生かした指導と評価の具体化を図りながら、2領域が互恵的な関係性の中で展開していくことによって本校が目指す子ども像に迫りたい。

以上の研究を踏まえ、次に、教科学習と創造活動の具体的実践について述べることとする。