

〈論文〉

## 近年のお茶の水女子大学附属小学校における学校カリキュラムの展開

### — 継続的なカリキュラム・マネジメントに着目して —

岡田 了祐 (お茶の水女子大学)・福井 駿 (鹿児島大学)

#### はじめに

本稿の目的は、2000年代以降のお茶の水女子大学附属小学校（以下、お茶小）において実施されてきた継続的なカリキュラム・マネジメントに着目しながら、同校における学校カリキュラムの展開を明らかにすることにある。

周知のとおり、お茶小では、社会の変化やそれに伴い生じた教育的課題を敏感に察知しながら、特色ある学校カリキュラムの開発が伝統的に行われてきた。古くは、大正新教育期（当時の名称は、東京女子高等師範学校附属小学校）における作業教育があり<sup>1</sup>、このような伝統を引き継ぎながら、先進的な取組が模索され続けてきた。特に、2000年代以降のお茶小のカリキュラムの変化は著しい。例えば、お茶の水女子大学附属幼稚園（以下、お茶幼）との連携研究による幼小接続、シティズンシップ教育、新教科「てつがく」の創設など、同校ならではとも言える積極的な取組が次々に構想され、実践に移されてきている。このようなお茶小の動向に対する注目度は高く、それぞれの取組について言及した研究も少なくない<sup>2</sup>。また、お茶小の実践者自身が、自分たちの実践やその研究成果を整理し、紹介しているものもみられる<sup>3</sup>。

一方で、上述したような取組の一つひとつが魅力的なものであることは間違いないが、それらの取組の関連について、換言すれば、学校カリキュラムの展開については、十分に明らかになっているとは言えない。一見すると、お茶小では、大胆に学校カリキュラムを変化させているが、柔軟に変化させてきたものとともに、それでもなお変えなかったものがあるのではないだろうか。継続的なカリキュラム・マネジメントに着目し、連続性の中で変化を捉えることで、この問いに迫りたい。これにより近年のお茶小の取組をより上手く説明できると考える。

具体的には次のような手続きを採る。まず、時期区分を設定する。時期に関して、上記のように、特に変化が著しい2000年代以降に限定することとし、お茶小が2000年代以降に数年間単位で設定している研究主題を整理する中で区分を設定する。次に、『教育実際指導研究会 発表要項』（2001～2019年）<sup>4</sup>とお茶小の刊行物、お茶小に所属する教員へのインタビューの逐語記録<sup>5</sup>を手がかりとして、各時期に焦点を当て、その位相を描き出す。そして、各時期間のつながりを見いだしながら、お茶小の学校カリキュラムのマネジメントの軸を緩やかに浮上させることを試みる。（岡田・福井）

#### I. 時期区分の設定

近年のお茶小における学校カリキュラムの展開をみていくために時期区分を設定する。その際、2000年代以降にお茶小が設定していた研究主題に着目し、それを時系列に整理するとともに、研究が転換す

る境目を見極めながら時期を区分し、その時期を端的に表す小見出しを付けることで、暫定的な時期区分を設定した（表 1）。

表 1 2000 年代以降のお茶小の研究主題

	年度	研究主題
他 学 校 園 と の 連 携 期	2001 ～ 2003 年度	幼稚園と小学校の連携を重視した教育－関わり合って学ぶ力を育成する教育内容・方法の開発－
	2004 年度	ともに学びを創造する
	2005 ～ 2007 年度	協働して学びを生み出す子どもを育てる－幼・小・中 12 年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラムの研究開発－
シ テ ィ ズ ン シ ッ プ 教 育 期	2008 ～ 2010 年度	小学校における「公共性」を育むシティズンシップ教育－友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する－
	2011 ～ 2013 年度	交響して学ぶ子を育てる－異質性が行き交うシティズンシップ教育－
	2014 年度	学びをひらく－教師も子どもも変わるシティズンシップ教育－
「 て つ が く 」 導 入 期	2015 ～ 2018 年度	学びをひらく－“てつがくすること”を始めた子どもと教師－（学びをひらく－ともに“てつがくする”子どもと教師－）
	2019 年度～	学びをあむ－新領域『てつがく創造活動』を中核とする教育課程の開発

2000 年代以降に着目すると、3 つの区分がみえてくる。第一期にあたるのが、「他学校園との連携期」である。この時期のお茶小は、お茶幼との連携研究、そして、そこにお茶の水女子大学附属中学校（以下、お茶中）を加えた三学校園での連携研究を行っていた。

第二期にあたるのが、「シティズンシップ教育期」である。この時期のお茶小は、他の学校園との連携研究を完了させ、学校全体でシティズンシップ教育を掲げていた。また、表 1 には記載していないが、第二期の中期から後期にかけて、低学年教育の改革が行われていた。これは、00 年代のお茶幼との連携の中で行われた低学年教育改革の系譜に位置づけられることができ、同時期のシティズンシップ教育の影響を受けつつ、また、次の時期の「てつがく」にも影響を与えた、近年のお茶小を語る上で欠くことのできない動向である。

第三期にあたるのが、「「てつがく」導入期」である。この時期のお茶小は、新教科「てつがく」を創設し、それを中核としたカリキュラムをつくらうとしていた。

以上を踏まえ、「第一期（2001 ～ 2007 年度）：他学校園との連携期」「第二期（2008 ～ 2014 年度）：シティズンシップ教育期」「第三期（2015 年度～）：「てつがく」導入期」という暫定的な時期区分に沿って、各時期を丹念に描き出すことを試みる。（岡田・福井）

## II. 第一期（2001 ～ 2007 年度）：他学校園との連携期

### 1. 幼・小の連携研究

21 世紀の幕開けとともに、2001 年、お茶幼とお茶小は、文部科学省研究開発指定を受けて、連携研

究「幼稚園と小学校の連携を重視した教育－関わりあって学ぶ力を育成する教育内容・方法の開発－」を開始した<sup>6</sup>。そこでは、「なめらかな接続」をキーワードとして、接続期を中心とした幼・小9カ年のカリキュラムの開発が目指された<sup>7</sup>。

連携研究の肝である接続期について、お茶幼とお茶小は、「人との関係や周囲の環境が大きく変化することに伴い、子どもたちの戸惑い・不安・期待などを教師が丁寧に受け止め支えながら、教師や友達との関わりを基盤に、主体的に学ぶ姿勢を育む時期」と捉えていた<sup>8</sup>。そして、この接続期を、前期（幼稚園5歳児10～3月）・中期（小学校1年生入学～GW前）・後期（小学校1年生GW後～7月）と区分し、各時期の特性を明確化している<sup>9</sup>。前期は「関わりを広め深める」、また、「小学校生活にむけ、体験の共有化を図る」時期、中期は「園から小学校生活へ安心して移行し、自分を表現できるようにする」時期、後期は「知への興味を耕し、自分で考え学んでいこうとする姿勢を育む」時期としている。

さらに、従来の領域や教科についても、「分野」として再編成することで、接続期のカリキュラムを設定することが試みられている<sup>10</sup>。表2は、接続期およびその前後の学習分野の構成をまとめたものである。

表2 接続期およびその前後の学習分野の構成<sup>11</sup>

幼稚園3歳～5歳後半		生活→「ことば」「からだ」「もの」「ともだち」
接続期	幼稚園5歳後半	生活→「ことば」「からだ」「もの」「なかま」
	小学校1年1学期	「ことば」「からだ」「かずとかたち」「なかま」
小学校1年2学期～2年		「ことば」「からだ」「さんすう」「しぜん」「うた」「なかま」

図1をもとに、接続期とその前後の保育分野と学習分野の接続に関して、より具体的にみていくことにしよう。

お茶幼は、「関わり」の起源、「関わり」の対象、「関わり」をつなぐものの3つの観点から、幼稚園生活の中の「関わりあい」を成り立たせている構成要素を探り、「ことば」「もの」「からだ」「ともだち」という4つの視点を抽出していた<sup>12</sup>。そして、4つの視点を幼稚園での実践を組み立てていく上での「保育分野」として位置づけている<sup>13</sup>。この「保育分野」は、並列してそれぞれに指導されるものではなく、子どもが主体的に体験・活動を選び取って積み重ねていく中で、総合的に涵養されるものであると考えられている<sup>14</sup>。

接続前期は、「ともだち」の分野が「なかま」という名称へと変化する。この「なかま」という分野は、他の分野との関わりを意図して特設された時間である<sup>15</sup>。

接続中期は、学習分野として固定せず、生活や活動に即して「なかま」が中核に据えられ、運用されている<sup>17</sup>。一方、この時期から接続期後期にかけて、「ことば」「かずとかたち」「うた」「からだ」は分化して扱う時間も持たれ始める<sup>18</sup>。なお、接続中期から、「もの」が「かずとかたち」へと変化している。

そして、小学校1年2学期～2年には、「ことば」「からだ」「さんすう」「しぜん」「うた」「なかま」の6分野に増え、3年以降は9分野（「音楽」「ことば」「からだ」「生活文化」「市民」「創造活動」「アート」「自然」「算数」）に拡大する。

以上のような、接続期を中心とした9カ年の学びに関して、お茶幼とお茶小は、「関わりあって学ぶ」

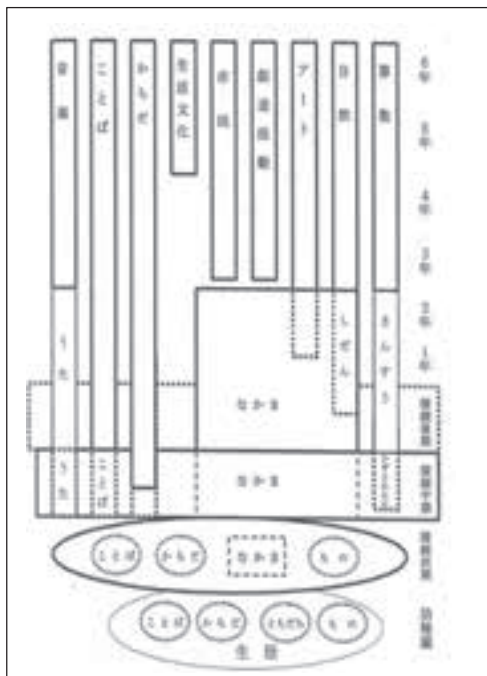


図1 教育課程運用図<sup>16</sup>

教育内容（知識・理解にとどまらず、育てたい力を含む）を「学びの概要」として作成することによって、体系的に表すことを試みている<sup>19</sup>。具体的には、この時期、接続期以前の幼稚園の学びの概要、接続期の学びの概要、そして、小学校における学習分野ごとの学びの概要が作成された。各学習分野における学びの概要では、接続期以前から接続前・中・後期にかけての子どもの学びを「学びの芽」として想定し、それと1年2学期以降の学びとの連続性・段階性が具体的に示されている。それとともに、この連携研究の主題でもある「関わり合う子どもの姿」というものが、接続期以前から6年までの各時期で想定されており、こちらも同様に、連続性・段階性が具体的に示されている。このように、「学びの概要」は、接続期を中心とした幼小9カ年のカリキュラムを具現化し、実行可能性のあるものとしていると言える。

## 2. 「市民」の名を冠した学習分野の誕生

前項において先取りしたが、この幼小の連携研究の中で「市民」は誕生する。この「市民」の誕生は、後年、お茶小が学校全体でシティズンシップ教育に取り組むこととなる一つの要因となることから、ここでも取り扱っておく。

幼・小9カ年カリキュラムの開発の流れの中で、教科「社会」は、3年から始まるため、接続期に接しているわけではないが、他教科の動向に合わせて、教科「社会」は学習分野「市民」として再編される。その際、接続期のみ再編するという方向性もあったが、運営指導委員の研究者から、幼小接続を基軸としたボトムアップで教科の在り方を改革すべきという提案があり、その方向性が採択されている<sup>20</sup>。

斯くして、「市民」の名を冠した領域がお茶小の学校カリキュラムの中に登場することとなった。「市民」

はその名称どおり、自分たちのやっていることが市民的資質の育成を本気で担う教科であることを明示し、市民的資質を社会的な価値判断や意思決定ができることと捉え、それを育てるための実践を積み重ねていこうとしていた。

この頃の「市民」の授業は、「提案する社会科」という理論を基盤としていた。この社会科論は、「社会的自己認識」、すなわち、「ある社会状況のなかでの自己の位置の理解ないし社会の一構成員としての生存（存在）意義の認識、つまり社会的存在としての自己の認識」を育成するものである<sup>21</sup>。つまり、当時の「市民」は、社会の中に自身を位置づけ、そこで自分なりの提案（価値判断・意思決定）ができる市民の育成を目指していたと言える。この目的を達成するために、特定の場面を設定することにより、それと関係した提案を子どもたちが自分なりに行う。例えば、沖縄に会社を興すことを命じられたという場面設定の中で、沖縄の地域的な特性を活かした会社を自分なりに提案するといったようなものである。提案の機会は複数回あり、他者に自身の提案に対する意見をもらったり、逆に他者の提案に対して意見をあげたりして、他者とともに関々の提案を磨き合う中で、子どもたちの個人的な提案を少しでも社会的なものにしていくことが試みられる<sup>22</sup>。

以上のように、「市民」を名乗り、上記のような授業が実践されるようになったこの時期から、お茶小がシティズンシップ教育に取り組んでいることが認知され始めることとなる。これが、お茶小のシティズンシップ教育の黎明期であると言える。

### 3. 幼・小・中での連携研究

お茶幼とお茶小の連携研究が一段落した2004年度、お茶小では、今日的な教育課題を取り上げて研究を行う「課題別部会」を立ち上げるため、教員に対して、子どもや教師の課題、考えていきたいテーマ、個人課題を問うていた<sup>23</sup>。これらを分類し、さらに教員間で話し合いがなされ、「授業改善」「教育課程運営」「低学年教育」「創造活動」「表現」研究」「ホームページ」「シティズンシップの教育」の7つの課題別部会が立ち上がることとなった<sup>24</sup>。

「シティズンシップの教育」部会が立ち上がったのは、子どもと子ども、子どもと教員、教員同士など、学びを構成する人々の民主的な組織づくりにおける公共的な関係の鍵となるシティズンシップを探究するためである<sup>25</sup>。この頃のお茶小では、「閉ざされていない」「どの子どもも排除しない」といった「公共性」を基盤とした学びの重要性とともに、子どもの実態と照らし合わせた際の公共性の課題が共有され始めていた<sup>26</sup>。

当該部会では、シティズンシップの教育を、新教科の設立や、総合・特活・道徳の内容の再編成ではなく、すべての教科・領域が互いに越境しあって育てていく民主的な関係づくりと考えていた<sup>27</sup>。また、その学習内容に関しては、子どもの必要性からの複層化を積極的に進めることと捉えていた<sup>28</sup>。このような立場から、研究および実践が開始されていたが、当該部会は、幼小中の連携研究の開始によって、わずか1年で幕を閉じることになる。

2005年度、お茶幼とお茶小は、お茶の水女子大学附属中学校（以下、お茶中）を加えて、文部科学省研究開発指定を受け、「協働して学びを生み出す子どもを育てるー幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラムの開発研究ー」を開始した。

この時期、教員の研究や授業、子どもの学びを捉える際のキーワードは、連携研究の題目にもあるよう

に「協働」であった。三学校園は、「協働」を次のように定義している<sup>29</sup>。

協働とは・・・多様な他者と関わりを結び、共に活動し合う中で互いに作用しあって、互いの関わりに意味を生み出したり、新しい認識や成果を創造していくこと

三学校園は、この「協働」に関して、それを支える「共同性」「公共性」「知性身体性」の3つの側面があると考えている。三学校園は、まず、「教師が育てる視点」から「協働」の3つの側面を定義し、次に、「協働して学ぶ子どもの姿」からも同様に「協働」の3つの側面を定義している<sup>30</sup>。このように、お茶小の「シティズンシップの教育」部会が構想していた「公共性」が、三学校園の連携研究を通して、より明確化されていることがわかる。

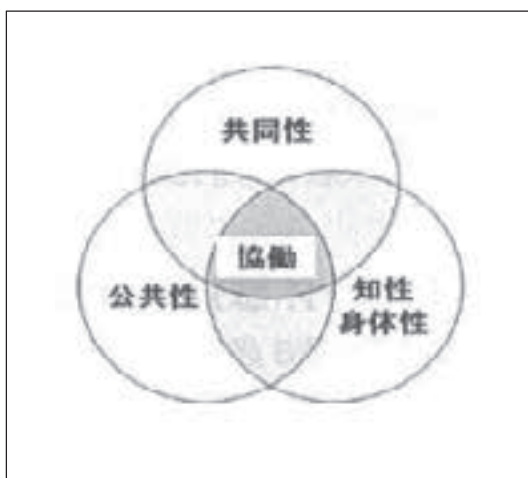


図2 協働して学びを生み出す子ども（定義）<sup>31</sup>

表3 協働して学びを生み出す子ども（定義）<sup>32</sup>

	協働の側面	教師が育てる視点	協働して学ぶ子どもの姿
協働	共同性	他者と協力して課題を見出し、解決していく資質能力を育てること	友だちと協力して課題を発見したり解決したりして、学びをつくりあげていく子ども
	公共性	民主主義に基づく社会生活を創る資質能力を育てること	友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する子ども
	知性身体性	主体的で確かな判断や行動を支える身体・感性・知識を育てること	身体感覚を基盤に、実感に支えられた学びを追究する子ども



具体的にカリキュラムを接続するにあたっては、幼・小の連携研究の際には、幼・小接続期が設けられたが、それに加えて、三学校園の連携研究では、新たに、小・中接続期が設けられた。この2つの接続期をよりよく機能させるために、幼・小の連携研究の際に設定された「なめらかな接続」に加え、「適度・適切な段差」がキーワードとして挙げられている<sup>33</sup>。この接続期について、お茶小とお茶中は、「小学校卒業、中学校進学と、環境の大きな変化をはさんで生じる子どもの不安や緊張を小・中の教員がそれぞれの状況に応じて受け止め、子どもが卒業や入学の喜びをバネに新たな目標をもって学習や生活に主体的に向かい合えるよう育む時期」と捉えていた<sup>34</sup>。お茶小とお茶中は、この接続期を、小学校6年から中学1年を前期（6年生9月～卒業まで）・中期（中学校入学～GW明け）・後期（GW明け～10月中旬）の3期に区分している<sup>35</sup>。そして、各時期のねらいを学習分野と教科の内容・方法、そして、生活面や自治活動等の2つの面から明確化している（表4）<sup>36</sup>。

また、連携研究にお茶中が加わったことで、小・中の各学習分野と教科の間においても連続性や段階性が意識されるようになり、そのようなカリキュラムを具現化し、実行可能性のあるものとするために、「学びの概要」が小・中の間でも作成されている<sup>37</sup>。このように、三学校園の連携研究では、幼・小の接続期と小・中の接続期をそれぞれ考えることで、緩やかな幼・小・中12年間のカリキュラムが形成されている。

#### 4. 小括

「他学校園との連携期」のお茶小では、お茶幼との連携研究、次いで、お茶幼・お茶中との連携研究が展開されていた。その中で、幼・小の連携研究では「関わりあって学ぶ」ことが、幼・小・中の連携研究では「協働」が、そして、その狭間のお茶小では「公共性」が重視されていた。このようにみえてみると、他者との関わりが重視されていることがみえてくる。また、その中でも、幼・小・中の連携研究において、「協働」が研究のキーワードとして設定されたことから、「他者とともに目標を共有し、活動する」ことを最終目的として想定している。このように、2000年代のお茶小では、一貫して「他者との協働」に重点が置かれていると言えるだろう。

上記のような異学校種との連携の中で問題となるのは、特に、段階性である。お茶小は、お茶幼とお茶中それぞれとカリキュラムを調整していく中で、自分たちが担うべき射程が明確化されていくこととなっていた。教科の内容や方法を分担したり発展させたりすることはもちろんであるが、幼・小・中を貫く目的としての「協働」に関して共有化が図られるとともに、その成長の在り方を整理することに取り組んでいる。そのために強調されてきたのが「公共性」の育成であり、それが2009年から始まるお茶小のシティズンシップ教育につながっていくこととなる。

また、この時期、「市民」という市民的資質の育成を本気で担おうとする学習分野が、幼・小の連携研究のカリキュラム・マネジメントの中で誕生していた。ここで行われていたのは、「提案」によって社会に子どもたちの側から接近すること、そして、他者との差異を認め広げることである。このような「市民」という名を冠した学習分野がカリキュラムの中に存在すること自体も、この後、お茶小が学校全体でシティズンシップ教育を始める一つの要因であると言えよう。（岡田・福井）

表4 小・中接続期の時期区分とねらい<sup>38</sup>

期	時期	分野教科面から考えられるねらい	生活面・自治的な面から考えられるねらい
接続前期	6年生9月～卒業まで	<ul style="list-style-type: none"> <li>○学習分野の学習において、異なる価値観や考え方を尊重しあおうとする。</li> <li>○具体的な学習だけでなく、少しずつ抽象的な思考を働かせる学習に取り組む。</li> <li>○漢字や計算など地道に努力してできるという達成感を味わう。</li> <li>○中学校で始まる新しい学習への期待感をもつ。特に小・中 OWN に生かす。</li> <li>*小・中 OWN とは、小学生と中学生の合同授業選択学習である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自他の良さを発見する姿勢を育み、自分自身の成長を振りかえる。</li> <li>○異なる価値観や考え方を尊重しあおうとしながら、集団や諸行事において、自分の役割を発揮し、学年や学校の一員として責任ある行動をとる。</li> <li>○朝食をとる、睡眠をとるなど、生活のリズムを自分で整えることができるようにする。</li> </ul>
接続中期	中学校入学～GW明け	<ul style="list-style-type: none"> <li>○小学校での既習事項を生かせば学習課題を解決できるという見通しをもつことで、安心して中学校の未知の学習に取り組む。</li> <li>○グループ学習の中で一人一人の良さが生かされ、自分の存在の価値や役割を実感できる。</li> <li>○小学校時代の基礎の復習と定着を図りつつ、その上に新しい学習を積み上げていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○中学校での学級、学年の生活において、新しい出会いを大切に、仲間づくりを進める。</li> <li>○附属からの入学生については、幼稚園・小学校から一緒にの友人たちへの固定的な見方を、新しい教師・上級生・外部入学生との関係づくりの中で、見詰め直していけるように指導していく。</li> <li>○小学校の最高学年としての経験を引き出して、自主的・自治的な雰囲気醸成していくとともに、学年の諸活動や上級生との交流を通して、中学校の自治モデルを取得する①（学級づくり、生徒会の運営）。</li> </ul>
接続後期	GW明け～10月中旬	<ul style="list-style-type: none"> <li>○小学校での既習事項を生かせば学習課題を解決できるという見通しをもつことで、安心して中学校の未知の学習に取り組む。</li> <li>○中学校らしい、抽象的思考を育み、それを生かして論理的に考える新しい学習活動に取り組み始める。</li> <li>○中間テストへの取組を通して、中学校での家庭学習のあり方を指導し、自律的な予習復習等、自学の態度を家庭学習の形で実現していく支援をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○中学校での新しい仲間の中で、次第に自分らしく表現できるようになる。</li> <li>○体育祭の諸活動に取り組むことを通して、自治モデルを取得する②。</li> </ul>



### Ⅲ. 第二期（2008～2014年度）：シティズンシップ教育期

#### 1. 「公共性リテラシー」の設定

幼・小・中の連携研究は、第一期でみてきたように、いくつかの成果がみられた一方で、三学校園での連携研究となると、小学校は幼稚園と中学校の両方と関係を持つ必要があり、その負担も大きいものであった<sup>39</sup>。そこで、お茶小単独でシティズンシップ教育の研究を進めていこうという機運が高まっていた<sup>40</sup>。

そして、2008年度、足掛け7年に及んだ他の附属学校園との連携研究が完了し、お茶小は文部科学省研究開発指定を受け、「小学校における「公共性」を育む「シティズンシップ教育」－友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する－」を開始した<sup>41</sup>。ここで言う「公共性」は、幼・小・中の連携の中で定義された「協働して学びを生み出す子ども（定義）」の「公共性」における「教師が育てる視点」「協働して学ぶ子どもの姿」を継承している<sup>42</sup>。そして、シティズンシップ教育の目的を次のように設定している<sup>43</sup>。

子どもたちが、生涯にわたって、民主主義に基づく社会生活を創る市民として成長することをめざし、小学校の発達段階にふさわしい「公共性」＝「友だちと自分の違いを排除せずに理解し考える力を発揮する子ども」を育成する。

また、この目的に対応して、「他者の異質性を評価・批判しあいながら関わる中で、他者の視点をもって自己を主張できる子ども」という、めざす姿も想定されている<sup>44</sup>。

そして、目的を達成するための方法として、次の2つが設定されている<sup>45</sup>。

方法①：学級担任制ではなく、協力担任制を採用する。複数の教師が学年運営に関わるとともに、子どもと関わるようにして多面的に子どもの理解を深める。  
方法②：全ての学習分野で、意図的に「異質なものとのかかわりによる学習」を行うように、「授業設計」を工夫する。また、3年生以上では、学習分野制を敷き、教師の専門性を高め、子どもの知的興味心を高める。

方法②には、シティズンシップ教育を道徳、特別活動、総合的な学習の時間を核して行うのではなく、学習分野における授業場面にて行う（「公共性」を育成する）というものであり、お茶小のシティズンシップ教育の特色がよく現れている<sup>46</sup>。

上記のことから、学習分野の授業場面が重要となるわけだが、そのために、「違いがあることを尊重する」ということを「授業改善の方策」の指針としている<sup>47</sup>。そして、「違いを発見すること」「違いを排除しないこと」という授業改善のポイントとともに、各学習分野における「公共性」を育むリテラシーを明らかにしていくことに研究を焦点化している<sup>48</sup>。特に、リテラシーに関しては、学習分野ごとに養成しやすいものとならないものがあり、また、学習分野の枠を超えて共通して養成できるものがあるという見通しが立てられ、各学習分野に固有のリテラシーとともに、共通のリテラシーを考え出す方針が打ち出される<sup>49</sup>。つまり、学校全体として公共性の総体を育て、各学習分野がその一部分を担うと考えられるようになっていくのである。

このような中で、翌 2009 年度、「公共性リテラシー」が次のように定義されている<sup>50</sup>。

「公共性リテラシー」とは、民主主義を創り出す学習文化を、どの授業にも共通する教室の基盤としてかたちづくることを目指し、機能的リテラシーの政治性（自由と責任・葛藤・せめぎあいや折り合い・討論・参加・少数の不利益など、価値が複数であることをいかにのりこえるか）に注目した資質能力である。「公共性リテラシー」には、授業をつくる子ども同士や子どもと教師双方を視野に入れた、お互いの関係性の問い直しという性質がある。

また、すべての学習分野に共通する「共感」「賞賛」「批判」「提案」という「公共性リテラシー」の要素を仮説として抽出している<sup>51</sup>。

どの学習にも共通する「公共性リテラシー」の要素  
共感→いっしょにいる心地よさ、寛容さ、安心安定、そうだねと寄り添う気持ちの表出  
賞賛→相手の考えや作品の良さをみつける鑑賞眼、比べる、語彙、少数派の長所を指摘する思考  
批判→異なる立場や表現を否定しない慎み、違いを楽しむ態度と思考、考えるための知識  
提案→こわす批判より創る提案にもっていく創造的思考、責任意識、意思決定、価値判断

この共通の「公共性リテラシー」の4つの要素は、各学習分野の特徴を活かして育む「公共性リテラシー」を探求する際においても、手がかりとなると考えられている<sup>52</sup>。

そして、2010年度には、お茶小の教育課程上の8つの学習分野による『学習における「公共性」育成プラン』が作成される<sup>53</sup>。このプランは、各学習分野につき見開き1頁で構成されており、各学習分野の目標、各学習分野で育てる「公共性リテラシー」、接続期・低・中・高学年別における「公共性リテラシー」プランとそのための学習活動例、から成る<sup>54</sup>。

以上のようなプランを、8つの学習分野が作成することによって、学校全体として公共性の総体を育て、各学習分野がその一部分を担うという体制が一応の完成をみることとなる。

ここまでみてきた、「公共性」を育むシティズンシップ教育の発展として、2011年度より、「交響して学ぶ子を育てる－異質性が行き交うシティズンシップ教育－」（文部科学省研究開発指定は受けていない）という研究が開始される<sup>55</sup>。具体的には、自分と異なる考え方や感じ方をする他者の他者性を尊重し、相互交流し、互いに触発し、交じり合って、豊かに響き合うような呼応空間を創りだそうとするものである<sup>56</sup>。この取組は、「違いを排除しない」という、ここまで取り組んできた「公共性」の育成を質的に一歩前に進展させようとするものであると言える。

## 2. 低学年教育の改革

学校全体でのシティズンシップ教育が定着しつつあった2010年代初期、お茶小ではもう一つの大きな学校教育改革が起こっていた。それが低学年教育の改革である。

先述のように、2000年代のお茶小では、幼・小および幼・小・中の連携研究によって、幼・小接続期が設けられるなど、低学年期のカリキュラムの改革が行われていたが、2007年度の附属学校園との連携研究の完了に伴って一応の完成をみる。しかし、それから5年が経過した2012年度、低学年を担当していた教員によって「小学校入門期部会（以下、低学年部会）」がつくられ、再び低学年教育の改革に着手している<sup>57</sup>。この改革では、子どもを取り巻く環境の変化を踏まえ、接続期においてこれからの子どもたちに育てたい力を見直し、学びの連続性を強調したカリキュラムの作成が目指された<sup>58</sup>。特に、これまで、小学校生活への移行が強く意識され、学びの連続性への注目が少ないということから、学びの連続性ということが重視されていた<sup>59</sup>。

この時期に改革の機運が高まった理由として次の2つが挙げられる<sup>60</sup>。1つは、メンバーの入れ替わり等もあって、伝承がきちんとなされておらず、理念や理論の形骸化が進行していたことが問題視され始めてきたためである。2つは、お茶の水女子大学の附属学校園の一つの著名な連携研究として幼小接続が定着しており、研究の進展に対する期待があったことからである。また、この時期、シティズンシップ教育が学校全体に浸透してきていた影響も考えられるだろう。

では、具体的に行われた改革の内容についてみていこう。まず、「接続期」（第1学年7月まで）に目が向けられ、その学習内容や方法についての見直しが行われた上で、改めて当該時期における目標の設定がなされた。具体的には、次のとおりである<sup>61</sup>。

- |    |  |
|----|--|
| 目標 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で判断して活動を選び、責任をもって学ぶことを身につける。</li> <li>・自分のリズムで学び続ける姿勢を養う。</li> <li>・他者との委ね合い、助け合って活動する喜びを味わう。</li> <li>・自分の思いを言語や様々なツールで他者に表現しようとする態度を養う。</li> </ul> |
|----|--|

このような目標に向かうための手立てとして、①学習環境の工夫（個別学習の保障と対話的協同空間の設定）、②自分のリズムで学習を進めることを促す計画表の導入と学習材開発、③保護者の学習活動への参加、が考えだされている<sup>62</sup>。

そして、この手だてを実行するために、接続期でそれまで設定していた「ことば」「かずとかたち」「からだ」「なかま」の4領域の新たな形が模索され、表5のような接続期の1日の学習活動を構成している。

ここで新たに設定された学習活動は、「サークルタイム（以下、「サークル）」「自分で選び、学ぶ（以下、「えらぶ）」「わかち合う」「みんなで作る」「働く・話す・振り返る」の5つであり、接続期以降も継続して行われる<sup>63</sup>。これらの学習活動は、それぞれが単独で完結するものではなく、相互乗り入れ的なものである<sup>64</sup>。例えば、「えらぶ」で個人が探究したことを「サークル」になって「わかち合う」といったことが行われている。

また、「働く・話す・振り返る」の説明に「賞賛」「批判」「提案」があるように、低学年教育においてもこの時期、公共性リテラシーの育成が意識されていたことがわかる。

表5 接続期の1日の学習活動<sup>65</sup>

〔サークルタイム〕 ベンチに丸く座る	「発見」や「喜び」などを語り合い安心して自分を表現する時間。子どもの発表がテキストになったり、一緒に声を合わせて楽しんだりする親和的な空間をつくる。
〔自分で選び、学ぶ〕 個別・少人数学習	計画表に記入し自分で選んだ学習に取り組む。少人数の取り出し学習を行う場合もある。自分のリズムで進めること、自分が選んだことを自覚することを大切に考えた。
〔わかち合う〕 全員	個々の活動を発表し合い、学びを共有する。友だちの経験をもとに自分たちの考えを語り合う。友だちの姿を通して興味・関心の幅を広げる。
〔みんなで作る〕 グループ・全員	同じテーマに対してグループごとにいろいろな切り口から活動する。ともに活動しながら試行錯誤したり協力したりすることを大事にする。
午後〔働く・話す・ 振り返る〕全員	一日を振り返り、なかまと面白かったことや困ったこと、明日に向けての活動を考える。クラスのための一仕事、賞賛や批判、提案などもここで行う。

以上の学習活動の背景には、「えらぶ」での計画表を使った個別の学習や「サークル」を使った対話の学習、「みんなで作る」のプロジェクト型の学習によく表れているように、フレネ教育やイエナプラン教育がある<sup>66</sup>。これら個別と協働、プロジェクト型の学習による就学前に身につけた力を活かした小学校の生活と学習づくり、換言すれば、「なめらかな接続」と「適度・適切な段差」によるボトムアップ型の接続の試みであると言える<sup>67</sup>。

次に、「接続期」の区分自体に目が向けられ、検討がなされた。幼・小の連携研究の中で、前期（5歳児10月～3月）・中期（1年生入学～5月末）・後期（6月～7月）という、3期の区分がなされていた。しかし、低学年教育改革開始の翌年度にあたる2013年度、接続期の目標自体の変更はしないものの、時期区分が改められ、それに合わせて、時期の目標が新たに設定された。具体的には、次のとおりである<sup>68</sup>。

中期：4月～7月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校の生活に慣れ、安心して自分を表現できるようにする。</li> <li>・生活の中から興味を広げ、自分なりに学んでいこうとする姿勢を育む。</li> </ul>
後期：9月～12月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分から働きかけ、かかわりをつくり出していく姿勢を育む。</li> <li>・知への興味を耕し、自分で考えていこうとする姿勢を伸ばす。</li> </ul>

時期区分については、接続期自体が12月まで拡張され、中期は従来設定されていた後期を取り込む形で4月から7月までに、そして、後期は9月から12月までに設定されている。これは、目標に挙げた子どもの姿がはっきり表れるのは接続期以降であるということ、そして、早めに小学校スタイルに移行しようという研究よりも、むしろゆったりとした時期の設定が必要であるということが、2012年度の実践から導き出されたためである<sup>69</sup>。

このように、「接続期」の枠組み自体を子どもの姿から問い直すことが行われているが、次に、低学年部会は、領域・学習分野の改革へと取りかかる。その対象となったのは、低学年の「創造活動」であり

低学年教育の中核的な位置づけがなされていた「なかま」であった。そして、2015年、「なかま」を改変し、「みがく」が創設された。それには、次の2つの理由がある。1つは、低学年部会の実践研究の蓄積によって見えてきた、「なかま」の2つの特性への気づきのためである。具体的には、幼稚園の「なかま」の領域を引き取った部分と、そこから徐々に小学校としての「なかま」の学習になっていくものという、異質な2つの特性である。そして、低学年部会は、小学校としての「なかま」の学習を「みがく」と命名している<sup>70</sup>。この「みがく」には、様々なことに挑戦したり、失敗をもう一回リトライしながら、子どもが成長していく部分を表している<sup>71</sup>。

2つは、2015年にお茶小が新教科「てつがく」を創設したことに伴い、低学年教育に新たな役割が追加されたためである<sup>72</sup>。この「てつがく」は、中学年以上が取り組む教科学習であり、低学年では「てつがくする」素地ともなる「てつがくすることに向かう身体」を涵養する時間として「みがく」は位置づけられている<sup>73</sup>。低学年部会は、「てつがく」することに向かうためには、まずは自分の感情に気づき、他者とのように向き合い、関わっていくのかを身体で実感することであると考えており、それを成すため、「ピースフルスクールプログラム（以下、ピース）」を導入している<sup>74</sup>。もちろん、「ピース」は、ここまでみてきた学習活動の一つであり、「えらぶ」等の他の学習活動も引き続き行われている。

### 3. 小括

「シティズンシップ教育期」のお茶小では、学校全体でシティズンシップ教育に取り組み、「公共性」の育成が目指されていた。この「公共性」とは、幼・小・中の連携研究の際にもカリキュラムを貫く目的としての「協働」の重要な側面となっていたものであり、「友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する」というものであった。さらに、お茶小は、この「違いを排除しない」から一歩進め、他者性を尊重し、相互交流し、互いに触発し、交じり合っ、豊かに響き合うような呼応空間を創りだそうとするところに発展していった。これらは、両方とも「他者との協働」に向けた段階的な取組であると言える。このように、お茶小のシティズンシップ教育は、2000年代からお茶小で継続的に行われている「他者との協働」の研究を継承・発展させる取組であることがみえてくる。

また、同時期、低学年教育の改革では、接続期の学習方法や内容が見直され、特色ある複数の学習活動が導入された。これらの学習活動は、個別と協働、プロジェクト型と多様なものであり、お茶小が継続的に取り組んでいる「他者との協働」とともに、「個の尊重」を両立することが可能となっている。個の学習活動はそれぞれの興味関心に応じて、自分なりのリズムで進められるものである。しかし、それは、協働の学習活動により、個で完結せず、対話的協同空間の中で、他者と共有することとなる。それを繰り返すことで、他者とともに目標を共有し、活動することも可能となっていく。

このように、低学年教育の改革は、「他者との協働」を目指すという意味において、根底のところでは学校全体でのシティズンシップ教育の取組と理念を共有していると言える。他方、他者と違いを認め合い、交響しあうという先にある、他者とともに目標を共有し、活動することを構想していることから、この時点において、低学年教育の改革は、学校全体での取組よりも先行していたとみることができる。

以上のような学習の基盤である対話的協同空間を可能にしているのが、サークルであり、これが、2015年から始まる新教科「てつがく」につながっていくこととなる。（岡田・福井）



#### Ⅳ. 第三期（2015年度～）：「てつがく」導入期

##### 1. 新教科「てつがく」の創設

シティズンシップ教育が学校内部に浸透し、対外的にも看板として認知され始めていた2010年代半ば、お茶小では、再び大規模な学校カリキュラムの改革を開始する。まず、2014年度、それまで特色となっていた学習分野を教科（「国語」「社会」「算数」「理科」「音楽」「図画工作」「家庭」「体育」）に戻した<sup>75</sup>。そして、翌2015年度、お茶小は、「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」という研究開発指定を受け、新教科「てつがく」を創設した<sup>76</sup>。「てつがく」の教育課程上の位置づけは、「人間性・道徳性」とあるように、一般の教育課程の「道徳」に割り当てられた時間に依っている<sup>77</sup>。

この2015年と言えば、「特別の教科 道徳」として、道徳が教科化された年でもある。従来の「道徳の時間」は、「徳目主義」「価値の押しつけ」「読み物偏重」「授業の形骸化」「実態の乖離」等の批判の根強く、当時、文部科学省は教科化に伴って、「考え、議論する」という方向性で改革を進めていた<sup>78</sup>。お茶小の「てつがく」の創設は、このような文部科学省の改革をお茶小なりに受け止め、再解釈した上での代替案の提示であると言えよう<sup>79</sup>。

##### 2. 「てつがく」の構成

目標・内容・方法という観点から、「てつがく」の構成をみていこう。まず、お茶小が設定している「てつがく」の目標は、次のとおりである<sup>80</sup>。

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、前向きに他者と関わる市民性を育む。

この目標は、「～を通して」で前半と後半に分けることができ、後半の部分が目的である具体的な育成したい市民像であり、前半の部分がそれを実現する手段、つまり、実質的に「てつがく」で実践しようとしていることであると解することができる。「てつがく」の創設は、一見するとシティズンシップ教育と連続性がないように見える。しかし、上記のように、「てつがく」の目標として市民像を掲げており、その連続性を見て取れる。

また、目標とともに、次のような「新教科「てつがく」で育てたい資質・能力」を設定している<sup>81</sup>。

- 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。



ここでみられる資質・能力は、目標、特に、「思考」についての指針をより具体的な形で示したものであると言える。

次に、「てつがく」で設定されている内容は次のとおりである<sup>82</sup>。

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としていくこと。
- (イ) 事物や事象を見つめ、問いをみがき、明確にすること。
- (ウ) 多面的・多角的にとらえ、考えること。
- (エ) 関係づけて、論理的に考えを組み立てること。
- (オ) 自分の気づきや発想を対話や記述で表すこと。

②他者との関わり、自己の在り方の追究

- (ア) 他者の考えを受け止め、共通理解できる点を見出そうとすること。
- (イ) 自他の異同をとらえ、自己の考えを見つめ直すこと。
- (ウ) 他者と私、世界と私、の関わりに目を向けて考えること。
- (エ) 考えを更新しながら、自身を振り返り、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) 互いの存在や立場を尊重しながら民主的に対話すること。
- (イ) 共同体として、異なる考えを尊重しながら探究すること。
- (ウ) 自分の学びを見つめながら、粘り強く考え続けること。

また、お茶小では、考える対象とする価値内容の例というものを作成している。

表6 新教科「てつがく」で考える価値内容<sup>83</sup>

自己に関わるもの	他者に関わるもの	世界に関わるもの
自主・自立	自由と責任	生命尊重
自律	平等	自然事象
自尊感情	思いやり・ケア	環境と科学
誠実	寛容	伝統の継承
心身の健康 など	信頼	文化の創造
	共生 など	美
		幸福 など

このように、「てつがく」は、哲学という学問の名称を教科名に冠してはいるが、哲学の体系的知識を学ぶものではないことがわかる。系統性は求めない一方で、「てつがく」の学習で扱う価値は、子どもたちから挙げられた話題や問いから立ち現れてくることが多く、そして、それを探究する中で、複数の価値を架橋していくことも少なくない<sup>84</sup>。そのため、お茶小では、子どもたちや教師がそれを意識したり、俯瞰的に捉えることを可能とするために、価値内容の例を挙げ、価値の架橋を図示することをしている。

最後に、「てつがく」の方法についてみていこう。お茶小は、明確に方法を定義しているわけではないが、

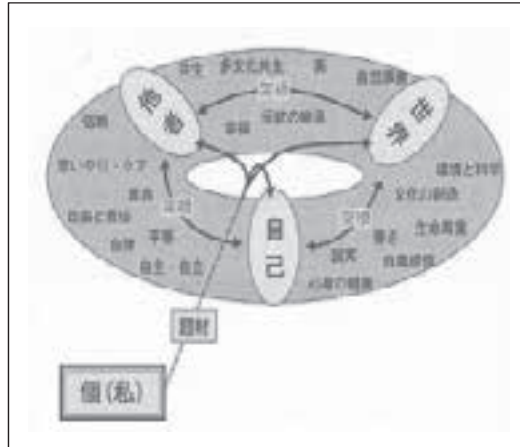


図3 考える対象とする価値内容の例<sup>85</sup>

「新教科「てつがく」学習指導要領【抄録】」における「取り扱いの留意点」の「\*内容（対話）の扱い方」で、次のようにそれを緩やかに示している<sup>86</sup>。

「価値やことがら」について対話する中で、①互いのイメージを語る ②考えの共通点を見つけ分類する ③話題を焦点化して確信を聴き合い、話を深める ④どの考えにも関わる共通理解（おおもと）は何かを考える ⑤学級の共通理解と合わせて、その概念に対する考えをまとめる といった探究の過程を身に付けることができるようにする。

「てつがく」の学習では、子どもたちが日常的に使用している価値に関わる概念に関して、上記のように、改めて他者とともに繰り返し使用することで、概念の定義についての問いを共有していくという緩やかな流れが意識されている。

以上のような「てつがく」は、教育実践として最初から決まった形があったわけではなかった。特に、黎明期の「てつがく」は、試行錯誤の連続であったという<sup>87</sup>。そこに合流してきたのが、先述の2012年度以降に行われた低学年教育の改革における成果であった<sup>88</sup>。特に、サークル対話は、低学年で一定の成果を挙げ、これが「てつがく」におけるサークル対話として、中学年や高学年へと上がっていくこととなる。

これは、単に、サークルという学習形態のみの伝播ではない。先述のとおり、これらのサークルは、フレネ教育やイエナプラン、そして、ピースフルスクールプログラムを基盤としたものであり、それらは、すべて、シティズンシップ教育の一環であるという共通点がある。

そのため、シティズンシップ教育論も同時に伝播していくこととなるが、それは、お茶小が学校全体で取り組んできたシティズンシップ教育の意味の再確認、そして、「てつがく」とシティズンシップ教育の関係づけを促すこととなる。つまり、低学年教育改革の成果とお茶小のシティズンシップ教育が、道徳の代替案

としての「てつがく」に合流し、シティズンシップ教育の文脈から「てつがく」を組み直すことを可能にしていると言える<sup>89</sup>。先ほどみてきたように、「てつがく」の目標にシティズンシップ教育との連続性がみられるのはこのためであると言える。

### 3. 学校カリキュラムにおける「てつがく」の位置づけ

お茶小では、次のような図を使って、学校全体のカリキュラムにおける「てつがく」の位置づけを示している。



図4 “てつがくすること”を中核とした教育課程<sup>90</sup>

お茶小では、「てつがく」を創設したことからもわかるように、子どもや教師が様々な価値やことばを問い直したり、思考し続けていくことを志向している<sup>91</sup>。そして、それを達成するためには、「てつがく」の時間のみならず、学校カリキュラム全体で対話空間を重視し、「てつがくすること」ができる学びの場づくりが必要であると考えている<sup>92</sup>。そのため、図のように、「てつがく」が中核に置かれ、その周りに位置づけられている各教科に「てつがくすること」が少しずつ現れ始め、部分的にリンクしているカリキュラムが構想されている。

お茶小では、この「てつがくすること」が浸透することによって、各教科においても、子どもたちや教師が学ぶ意味を問い直す場となることを企図している<sup>93</sup>。

また、教科が学校カリキュラムの中核に置かれる際、その他の各教科を統合する役割として設定されることも少なくない。しかし、「てつがく」の場合は、学校カリキュラムの中で、学習の基盤となる習慣を生成して各教科に浸透させる役割、そして、そのような習慣に見える化する役割を担うことが期待されていると解される。

### 4. 小括

「てつがく」導入期のお茶小では、新教科「てつがく」が創設され、それを中核とした学校カリキュラムが展開されていた。「てつがく」は、従来の「道徳の時間」に対する代替案であると同時に、それま

でお茶小が取り組んできた、学校全体でのシティズンシップ教育や低学年教育の改革の合流地点であるとみることができる。

「てつがく」で取り扱われるのは、哲学の体系的知識ではなく、子どもたちの経験である。この経験は、子どもたちそれぞれで全く異なるものである。対話を続けることで、経験の違いによって、個々で概念の捉え方が異なっていることが共有されていき、問いが生まれる。そして、子どもたちが対話を重ねながら、この問いを変化させ、概念について様々な角度から探究し、共通理解を目指す。「てつがく」は、シティズンシップ教育で取り組んできた他者性の尊重と、低学年教育改革で進められてきた空間形成を、個人の経験を活かした問いの生成という学習によって相互に結び付けて促進していると言える。

以上のような「てつがく」の学習の成果は、「てつがく」を中核とした学校カリキュラムによって、各教科に少しずつ浸透し、「他者との協働」と「個の尊重」が各教科にも表れていくこととなる。

さらに2019年度、お茶小は、この「てつがく」と創造活動での学びをもととした新領域「てつがく創造活動」（一般の教育課程の「特別活動と「総合的な学習の時間」の領域に割り当てられた時間に依っている）を創設している。そして、それに伴い、「てつがく創造活動」を中核とした学校カリキュラムの再編に着手した。本稿執筆時（2019年度）は、今まさに「てつがく創造活動」が開始されたばかりであり、この新たな取組についての詳細な検討は、また別の機会に譲ることとしたい。（岡田・福井）

## おわりに

お茶小の2000年代以降の取組は、まさに「伝統と革新」であったと言える。お茶小では、2001年のお茶幼との連携研究から2015年の新教科「てつがく」創設に関わる研究まで、一貫して、「他者との協働」を目指していたことが見えてきた。これが、冒頭でも述べた「なお変えなかったもの」の正体であり、伝統である。この「他者との協働」とは、換言すれば、他者とともに社会をつくっていく力であり、自覚的か無自覚的か定かではないが、お茶小が学校カリキュラムをマネジメントする上で描いていた目指す市民像であると言える。

しかし、ここで終わってしまっているのは、スローガン止まりであり、それが達成されることは困難である。そこで必要となってくるのが、学校カリキュラムを変革させ続けるマネジメントである。本稿でもみてきたように、お茶小では、2000年代以降、最先端の教育論・学習理論を学校カリキュラムに取り込んできていた。それは、研究校として成果を上げるために、手あたり次第、新しいものに着手しているわけではない。「他者との協働」という伝統的に追究していることを、その質を上げ、よりよくしていくために教育論・学習理論を摂取しているのである。これが、同じく冒頭で述べた「柔軟に変化させてきたもの」の正体であり、革新である。具体的には、次のとおりである。まず、「他学校園との連携期」においては、接続に必要なカリキュラムを貫く目的を「協働」に据えた上で、その中で自分たちの担うべき射程の再整理を行っている。次の「シティズンシップ教育期」は、「公共性」をよりよく学校全体で育てていくために、近年発達してきたシティズンシップ教育論を使いながら、他者性を尊重し、相互交流する空間形成をより多くの活動で行うようにカリキュラムを変化させていた。そして、「てつがく」導入期は、哲学に着目した対話教育論を用いて、これまでの他者との違いを認め、交響するということのコアとなる、問いを共有し、共に考えるということに注力する時間と空間を用意するようしていた。

本稿では、『教育実際指導研究会 発表要項』とお茶小の刊行物を中心にしつつ、お茶小に所属する教員へのインタビューの逐語記録を補助的に使って、学校カリキュラムの展開を描いてきた。その中で、カリキュラムが変化する際には、もう少しミクロな揺らぎが学校を取り巻く状況の変化（子どもの変化や社会の変化）とリンクして起こっていることも見えてきた。様々な状況にある学校のカリキュラム・マネジメントへの示唆も展望するためには、その部分も再吟味することが重要であろう。そこで、お茶小でカリキュラム・マネジメントを行っていた当事者たちの語りを中心に据え直し、データをより豊富にし、近年のカリキュラムの変化を子ども－学校－社会の文脈の中に位置づけることが次の課題である。（岡田・福井）

### 【註】

- 1 作業教育を扱った研究には、例えば、次のものがある。遠座知恵「東京女子高等師範学校附属小学校における作業教育実践の展開－評価概念の導入によるカリキュラム改革の深化－」『カリキュラム研究』27, 15-26 頁。
- 2 お茶小の取組を扱った研究には、それぞれ次のようなものがある。幼小接続期：横井絃子「幼小連携における「接続期」の創造と展開」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』4, 2007 年, 45-52 頁。シティズンシップ教育：藤原孝章「日本におけるシティズンシップ教育の可能性－試行的実践の検証を通して－」『同志社女子大学学術研究年報』59, 2008 年, 89-106 頁。水山光春「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』10, 2010 年, 23-33 頁。「てつがく」：岡田了祐・福井駿「「てつがく」とはどのような教科か」日本教科教育学会『教科とその本質－各教科は何を目指し、どのように構成するのか－』教育出版（印刷中）。
- 3 お茶小の著書には、次のようなものがある。お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『交響して学ぶ－学習分野と創造活動でつくる学び－』東洋館出版社, 2014 年。お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『新教科「てつがく」の挑戦－“考え議論する” 道徳教育への提言－』東洋館出版社, 2019 年。
- 4 『教育実際指導研究会 発表要項』とは、お茶小が毎年実施している公開研究会の際に発行されている冊子であり、そこには、学校の研究の経過、各教科の研究経過、当日の指導案等が掲載されている。
- 5 インタビュー記録に関しては、2018 年 10 月 3 日、2019 年 7 月 30 日に 1 名につき約 2 時間程度の半構造化インタビューを実施した。インタビューの対象としたのは、2000 年代以降のお茶小の研究の中核を担っていた一人の岡田泰孝教諭、2010 年代の低学年教育改革を推進、発展させた中心メンバーの本田祐吾教諭と岡田博元教諭である。また、本研究実施においては、日本体育大学の倫理審査を受け、承認を得ており（承認番号 第 018-H063 号）、そして、お茶小の審議およびお茶の水女子大学学校教育研究部の「教育研究推進専門委員会」の審議を受け、こちらも承認を得ている。
- 6 お茶の水女子大学附属小学校・児童教育研究会『第 64 回教育実際指導研究会 発表要項』2002 年, 8 頁。

- 7 お茶の水女子大学附属幼稚園・お茶の水女子大学附属小学校・児童教育研究会『第66回教育  
実際指導研究会 発表要項』2004年, 14頁。
- 8 同上書, 11頁。
- 9 同上書, 11頁。
- 10 同上書, 11頁。
- 11 お茶の水女子大学附属小学校・児童教育研究会『第65回教育実際指導研究会 発表要項』,  
2003年, 11頁より抜粋。
- 12 お茶の水女子大学附属幼稚園・お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水女子大学附属中学校・  
NPO法人お茶の水児童教育研究会『第68回教育実際指導研究会 発表要項』2006年, 15頁。
- 13 同上書, 15頁。
- 14 同上書, 15頁。
- 15 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『第67回教育実際指導研究  
会 発表要項』2005年, 11頁。
- 16 同上書, 11頁より抜粋。
- 17 同上書, 11頁。
- 18 同上書, 11頁。
- 19 お茶の水女子大学附属幼稚園・お茶の水女子大学附属小学校・児童教育研究会『第66回教育  
実際指導研究会 発表要項』, 15頁。
- 20 岡田泰孝教諭はインタビューにおいて, 次のように語っている。「(前略) 運営指導員の1人の  
先生が「幼小の接続が変わるっていうことは, ボトムアップでやるんだから, 教科を見直さなきゃ  
駄目でしょ, 下から」って。だから, 「低学年から全部, 全教科見直してください」って言われて。」。
- 21 小西正雄『「提案する社会科」の授業－これが未来志向の“新しい授業観”だー』明治図書,  
1994年, 13頁。
- 22 お茶の水女子大学附属小学校「市民」研究部『提案や意思決定の学びを市民的資質につなげる』  
2004年, 三友社, 80-83頁。その後, 市民(社会)部は, このような型の学習も残しつつ, 社会  
的な論争問題を取り扱う学習を看板として掲げていくこととなる。
- 23 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『第67回教育実際指導研究  
会 発表要項』, 9頁。
- 24 同上書, 14頁。
- 25 同上書, 102頁。
- 26 同上書, 102-103頁。
- 27 同上書, 103頁。
- 28 同上書, 103頁。
- 29 お茶の水女子大学附属幼稚園・お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水女子大学附属中学校・  
NPO法人 お茶の水児童教育研究会『第68回教育実際指導研究会 発表要項』, 9頁。
- 30 お茶の水女子大学附属幼稚園・お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水女子大学附属中学校・



- NPO 法人 お茶の水児童教育研究会『第 69 回教育実際指導研究会 発表要項』2007 年, 8-10 頁。
- 31 同上書, 8 頁より抜粋。
- 32 同上書, 8-10 頁をもとに筆者作成。
- 33 お茶の水女子大学附属幼稚園・お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水女子大学附属中学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『第 70 回教育実際指導研究会 発表要項』2008 年, 19 頁。
- 34 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『第 69 回教育実際指導研究会 発表要項』, 12 頁。
- 35 同上書, 30 頁。
- 36 同上書, 30 頁。
- 37 お茶の水女子大学附属幼稚園・お茶の水女子大学附属小学校・お茶の水女子大学附属中学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『第 68 回教育実際指導研究会 発表要項』, 11-12 頁。また, 岡田泰孝教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「(前略) 今度は, 小学校と中学校の接続を考えたいですね。その時, 自分, 研究部署だったんで, その接続期やったときに, 今度は, 小学校の高学年と中学校の教科が合同の部会が今度持てるようになったから, そこをどうやれば, 子どもたちが接続しやすいようにできるかっていう内容と順番を考えてやった。」。
- 38 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『第 70 回教育実際指導研究会 発表要項』, 58 頁より抜粋し, 一部修正。
- 39 岡田泰孝教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「だから, 公共性を育むシティズンシップ教育っていうんだったら, 当時やってることと延長でできるし, (中略) ずっと他校園との共同研究だったから, はっきりいうと落ち着かないんですね。いつも火曜日の研究会議は, 幼稚園や中学校の先生とやってるから, 小学校で落ち着いてできなかった。小学校はどっちにも関係があるから。」。
- 40 岡田泰孝教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「とにかく 3 年間, 小学校だけでやろうって言って。財産は, それまでの教科のほうは, 小中でやっていたことがあったんで, 公共性リテラシーみたいなものもできてたから, ベースがもうあったんですよ。」。
- 41 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人 お茶の水児童教育研究会『第 71 回教育実際指導研究会 発表要項』2009 年, 11 頁。
- 42 同上書, 11-12 頁。
- 43 同上書, 13 頁。
- 44 同上書, 13 頁。
- 45 同上書, 13 頁。
- 46 同上書, 14 頁。
- 47 同上書, 14 頁。
- 48 同上書, 14 頁。
- 49 同上書, 14 頁。
- 50 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人 お茶の水児童教育研究会『第 72 回教育実際指導研究会

- 会 発表要項』2010年，11頁。
- 51 同上書，11頁。
- 52 同上書，11頁。
- 53 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人 お茶の水児童教育研究会『第73回教育実際指導研究会 発表要項』2011年，13頁。
- 54 同上書，165-181頁。
- 55 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人 お茶の水児童教育研究会『第74回教育実際指導研究会 発表要項』2012年，10頁。
- 56 同上書，10頁。
- 57 名称については，この後，幾度か変遷する。本稿では，混乱を避けるため，以降，「低学年部会」で統一して表記することとする。
- 58 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人 お茶の水児童教育研究会『第77回教育実際指導研究会 発表要項』2015年，74頁。
- 59 同上書，74頁。
- 60 岡田博元教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「その研究が結構本格的に(中略)なされていた時から，数年，5，6年ですかね，経過して，(中略)そこで言われていた理論や理念みたいなものが形骸化してきたところと，それから，メンバー的な入れ替わりもあって，きちんと伝承されてなかったところと，でもまあやっぱりお茶の水の連携研究と言えば，幼小だよねと。で，今あるプログラムをもう少し詳細に幼と小をつなぐってことで，表に出せるものがないかっていうのが，(中略)ポイントだと思います。」。また，次のようにも語っている。「カリキュラム上は接続していましたが，それは，たぶん，先輩たちがつくってくれたテンプレートを使って，ある意味，乗りこなしてるって。だから，(中略)子どもたちに合わせた新規性のあるものではなくて，っていうところもありますし。」。
- 61 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人 お茶の水児童教育研究会『第75回教育実際指導研究会 発表要項』2013年，63頁。
- 62 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人 お茶の水児童教育研究会『第75回教育実際指導研究会 発表要項』，63頁。なお，③のように保護者を念頭に置いているのは，参観ではなく，複数回にわたって学びに関わってもらうことを通して，学びの本質，そして，お茶小やその低学年が目指す学びを共有することを目的としているためである。岡田博元教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「ただ，1回，2回見てもらっただけでは，それは，その状況の良し悪しの判断でしかないんだけど，複数回関わってもらったり，時間軸を使うことによって，「あっ，育ちってこういうもんなんだ」っていうのを共有していくことができますよね。」。
- 63 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人 お茶の水児童教育研究会『第75回教育実際指導研究会 発表要項』，64頁。
- 64 本田祐吾教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「例えば，この「わかちあう」というのは，そういう意味では，サークルで「えらぶ」のことを伝え合うっていうことになりま

- すから。】。
- 65 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人 お茶の水児童教育研究会『第 75 回教育実際指導研究会 発表要項』, 64 頁より抜粋。
- 66 フレネ教育に関わる代表的な文献については, 次のようなものがある。フレネ, セレスタン『手仕事を学校へー人民の学校のためにー』(宮ヶ谷徳三訳) 黎明書房, 1980 年。イエナプランに関わる代表的な文献については, 例えば, 次のようなものがある。ペーターゼン, ペーター『学校と授業の変革ー小イエナ・プランー』(三枝孝弘・山崎準二訳) 明治図書出版, 1984 年。
- 67 本田祐吾「低学年での取り組み」お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『新教科「てがつく」の挑戦』東洋館出版社, 2019 年, 27 頁。
- 68 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『第 76 回教育実際指導研究会 発表要項』2014 年, 66 頁。
- 69 同上書, 66 頁。
- 70 本田祐吾教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「「みがく」ができたのも, 要するに, 低学年の中で, 「なかま」っていう学習は, 質が違うものが 2 つあるねっていう話をした中で, 幼稚園の「なかま」の領域を引き取った部分と, そこからだんだん小学校としての「なかま」的な学習になっていくものとある。その小学校的になってくる部分をじゃあ同じ名前だとわかりにくいから分けようってことで, 「みがく」っていう名前。」。
- 71 本田祐吾教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「失敗をもう一回リトライしたりとか, いろんなものをしながら, 子どもが成長していく部分っていうのをどう表すかっていったら, やっぱ「みがく」っていう言葉が一番いいだろうっていうことで。」。
- 72 「みがく」では, 低学年の「創造活動」という役割も変わらず担っている。お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『第 80 回教育実際指導研究会 発表要項』2018 年, 10 頁。
- 73 同上書, 10 頁。
- 74 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人 お茶の水児童教育研究会『第 78 回教育実際指導研究会 発表要項』2016 年, 61 頁。このプログラムは, オランダで作成されたもので, 多様性を尊重し, 建設的に議論して意思決定する習慣やコンフリクトの解消の仕方を学び, 社会的正義を守ることのできる市民の育成を目的としている。「ピースフルスクールプログラム」については, 次のような文献がある。熊平美香・福嶋史『ピースフルスクールプログラムー主体性・多様性・協働性を伸ばす。内省する力を育む。ー』東洋館出版社, 2017 年。
- 75 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人 お茶の水児童教育研究会『第 77 回教育実際指導研究会 発表要項』, 12 頁。
- 76 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人 お茶の水児童教育研究会『第 78 回教育実際指導研究会 発表要項』, 10 頁。
- 77 「研究開発課題」には次のように記載されている。「『道徳の時間』と他教科との関連を図り, 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「討議」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」科を創設する。」同上書，10頁。
- 78 このような課題は，次のような文献にみられる。お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『新教科「てつがく」の挑戦』，12頁。柳沼良太「「考え，議論する道徳」の誕生と形成」「考え，議論する道徳」を実現する会『考え，議論する道徳を実現する！』図書文化，39-41頁。永田繁雄『平成29年版 小学校新学習指導要領ポイント総整理 特別の教科 道徳』東洋館出版社，2017年，10-31頁。坂本哲彦『小学校新学習指導要領 道徳の授業づくり』明治図書，2017年，10-12頁。
- 79 岡田泰孝教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「2014年は，ひたすら道徳とか方法学とかの学会，研究会に顔を出して，情報集めて。（中略）道徳の研修会，泊まりで1週間行って，道徳の問題点をとにかく炙り出してきて，この道徳に代わる，そういう道徳教育というか，何かないかなってやってみたら，やっぱそれ，哲学だったんですね。」。
- 80 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『新教科「てつがく」の挑戦—“考え議論する”道徳教育への提言—』，16頁。
- 81 同上書，16頁。
- 82 同上書，150頁。お茶小の作成した「新教科「てつがく」学習指導要領【抄録】」では，数字（①～③）で表記した内容の大枠と，カタカナ（（ア）～（オ））で表記したが学年ごと（3年生及び4年生）と「5年生及び6年生」の内容の内実が記述されている。ここでは，内容の大枠の部分とともに，最終到達点である「5年生及び6年生」を合わせて記載しておく。
- 83 同上書，16頁より抜粋。
- 84 同上書，17頁より抜粋。
- 85 同上書，16頁。
- 86 同上書，151頁。
- 87 岡田泰孝教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「何を話せばいいのかわかなくてよく分からなかったし。なので，やたら哲学の人いっぱい呼んで，講演やったんですね。つまり，小学生が哲学するってどういうことを考えればいいのかみたいなことをいろいろ講演聞いて教わって。やっぱり試行錯誤でしたよね。」。
- 88 岡田博元教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「サークル対話があるから「てつがく」がある，サークル対話の文化があるから「てつがく」対話がやれるっていうのは，そういうのはあるかもしれないですね。」。
- 89 岡田泰孝教諭はインタビューにおいて次のように語っている。「サークルみたいなこととか，あと個別学習は当たり前だし，共同でやるのも当たり前。（中略）そういうことを大事にしてる人たちがいたっていう伝統もあったので，で，あれみんなシティズンシップ教育の一環でもあるから。なので，その哲学教育っていうものを，どういうふうに続けるかってなったときに，道徳教育の対抗馬でありながら，でも，もっといいものができるっていう。思考力だけじゃなくて，人間性も育めるとかって言ったときに，シティズンシップ教育の文脈で組み直すことができたっ

ていうか。」。

- 90 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人 お茶の水児童教育研究会『第 81 回教育実際指導研究会 発表要項』2019, 12 頁より抜粋。
- 91 お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『新教科「てつがく」の挑戦』, 18 頁。
- 92 同上書, 18 頁。
- 93 同上書, 18 頁。