

北海道教育大学附属札幌中学校

平成 28 年度 研究主題解説

自己を拓き、協創する生徒の育成

－「自律」と「共栄」に向かう学び・「学び舎」の創造－

本校の研究を進めるにあたって

研究の概要

本校では、「清新・進取・斉正・親和」の四つの言葉を学校教育目標としている。これは、生徒自身が学校教育目標に親しみをもちながら学校生活を送ることができるように設定されたものであり、本校の教育活動においては日常的にこれらの四つの言葉が取り上げられている。

【附属札幌中学校のめあて】

清新－いつも生き生きと心と体をはたらかせましょう

進取－なにごとにも積極的に、自ら進んで取り組みましょう

斉正－品位と正義を重んじ、けじめのある中学校生活をおくりましょう

親和－一人々との交わりに喜びをもち、共に向上することを目指しましょう

【重点目標】

誠実な努力と節度ある生活を大切に品性の高い附中生になろう

本校はこれらの学校教育目標の実現に向けて、これまでの研究の成果と課題、本校生徒の実態、これからの社会に求められる資質や能力、保護者の願い等を踏まえ、「求める生徒の姿」と「研究主題」を設定し、研究の目的としている。この研究の目的を達成するための方法として、「研究仮説」を設定し、各教科や領域の特質を活かし、その具現化を図るべく研究を進めている。

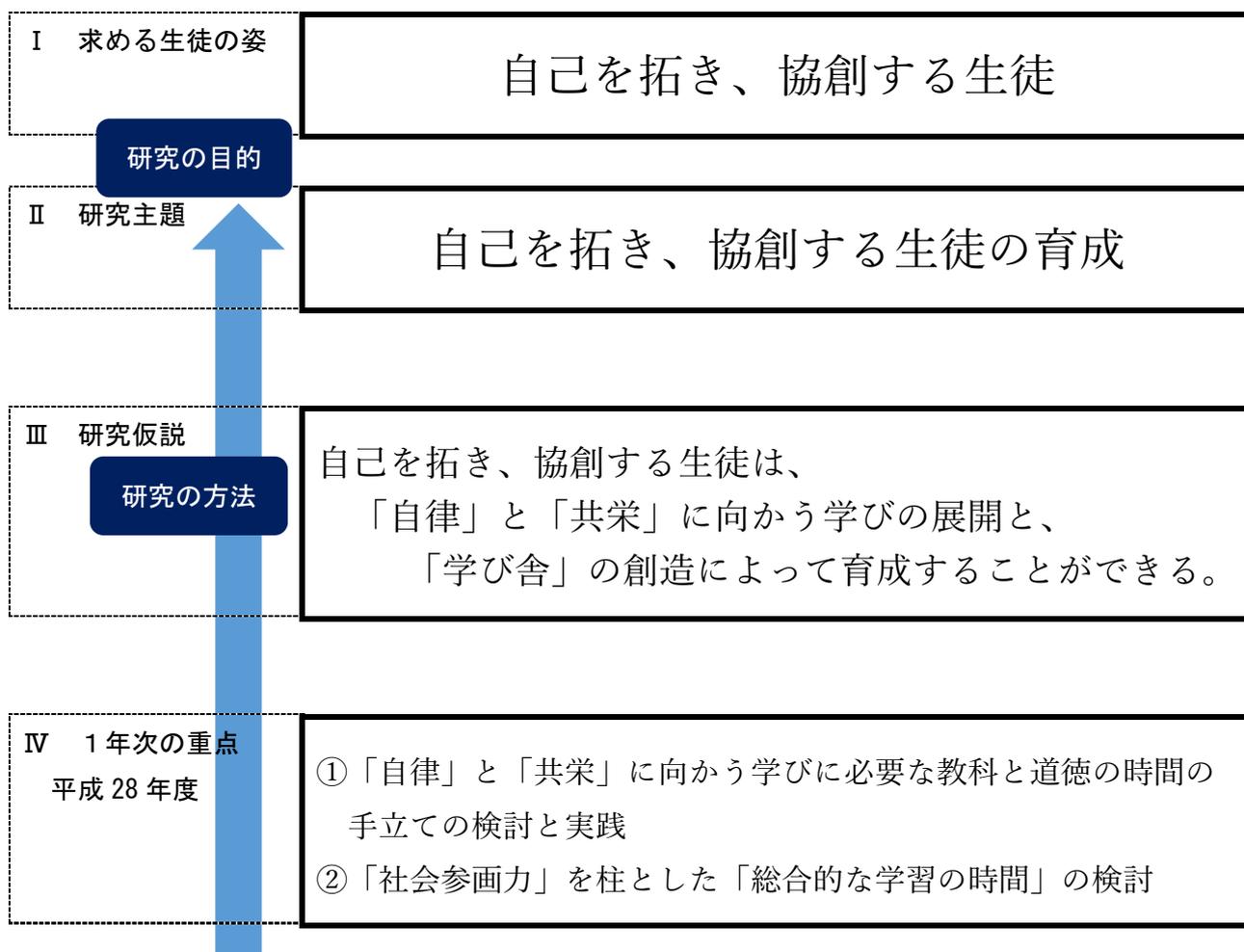
前次研究から

前次研究の『「学びの主体者」となる生徒の育成－『問い』を活かす授業の探究－』においては、自らの思考・判断をもとに、他者に働きかける姿、他者との関わりを通して自分自身を客観的に捉え、自己の成長に向かうことができる姿の具現化を目指した3年間であった。それらの姿の実現に向けて、生徒自らが「問い」を生み、その「問い」を解決するために「問う」ことの価値を実感する学び合いの在り方を研究してきた。加えて、真の「学び」の姿とは何か、「学び合い」に大切なことは何かについて、今一度見つめ直す研究としてきた。

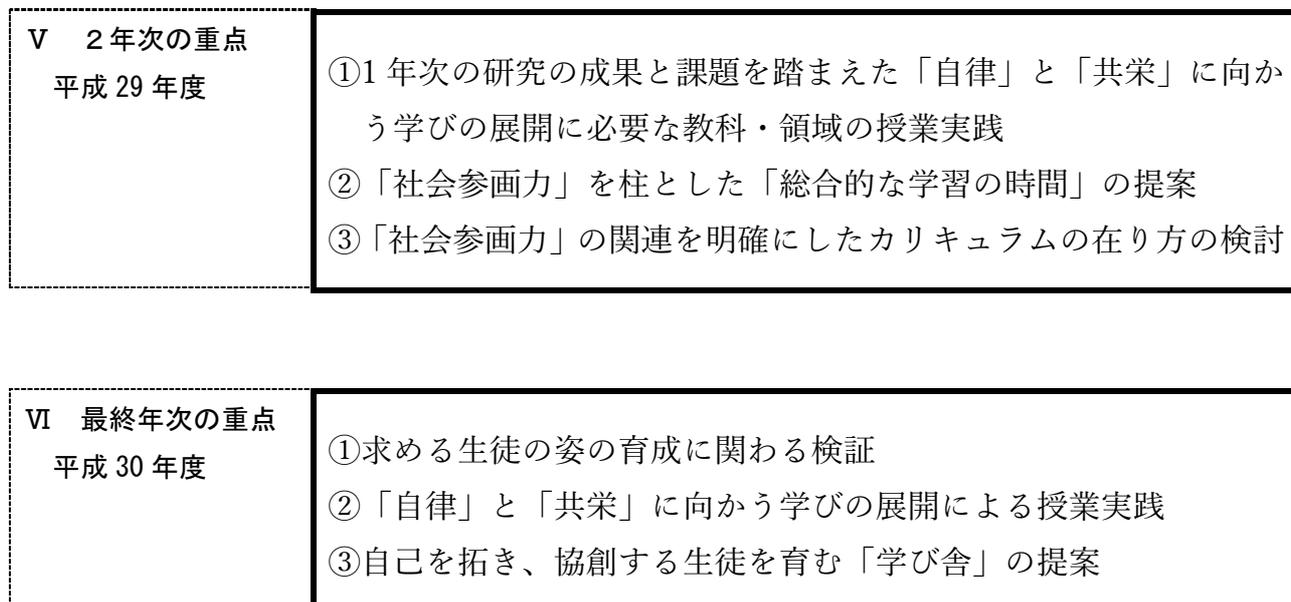
前次研究の主な研究の成果は、粘り強く「学び」に向かう姿勢が見られたり、他者と協同して課題を解決したりする姿が見られたことである。しかし、自己を客観的に捉えたり、特に自信のないことには自らの殻を破って他者に働きかけたりすることには課題が残った。加えて、理想の姿を的確に描いたり、他者との関わりを通して問題を見付けたり、課題を整理したりすることや、解決の方法を的確に選択する等の力については不足するところも多いと捉えている。

これらの考えをもとに、平成28年度より新研究を立ち上げ、「求める生徒の姿」や「研究内容」を以下の通りに設定し、次項に研究の全体構造を示した。なお、今次研究については、3年計画で研究を進めることとした。

本校の研究全体構造



次年度以降の研究の見通し



本校研究の基盤である「学び」の考え方について

学びとは

本校はこれまでの長い研究や実践の歴史を通して、「自ら学ぶ姿勢」とともに、「他者との関わりの中で学び、互いに高め合うこと」を大切にしてきた。「学び」は、そもそも他者から強いられるものではなく、自己実現に向けた欲求に基づいて行われるものである。そして、他者とともに学ぶからこそ得られる成長がある。「学び」は一瞬の情動に左右されるものではなく、自己のさらなる成長を目指し、探究し続ける姿こそ、「学び」の本質であると考えている。

本校研究を語る言葉としては「学習」よりも「学び」がふさわしい。それは本校での教育が、自ら「学び」を進めることができるよう他者の存在を重視し、その関わりによって「学び」の質を高めることができるものとして考えているからである。前次研究において「学び」のあるべき姿や、「学び」の本質を改めて整理することで、子どもの側に立った授業展開の在り方、発問の工夫や教材の提示の仕方、学習課題の共有化等、授業改善や指導力の質的向上を図った。

「学び」は、生徒一人一人のもつ自由な発想によるものを大切にするだけでなく、学ぶ過程において自己と対話を続け、学校教育に留まらず生涯に渡って継続していくものとして、前次研究において以下の通り定義した。なお、この定義にあたっては、佐藤学¹⁾や佐伯胖²⁾らの論をもとにした。詳細は、本校研究紀要第59集をご覧ください。

「学び」とは

自らの成長の欲求に基づき、対象の本質を探り、自己に取り込み、さらなる成長を目指し続ける行為

他者との関係性

この「学び」を進める手立てとして、他者との関係性を重視した「学び合い」の充実が重要であると捉え、そのあるべき姿を授業だけではなく、学校教育活動全般においても大切にしてきた。

佐藤公治³⁾は、「人は、他者とはたらきかけあうなかで、自らの考え・知識を構成していくものである。」とし、「社会的構成主義」(social constructivism)の説明として定義している。また、「人は、社会・文化的文脈の中でその影響を受けながら、直接的には他者と相互作用することを通して自らの考えや知識が構成されていくもの」と説明している。

また、佐藤学⁴⁾は、「一人で到達できる段階」と「他者の援助によって到達できる段階」の間のゾーンが「発達の最近接領域」と説明し、ヴィゴツキーが説明する「子どもは自分ではできないが教師や仲間とならでできる領域が、最近接発達領域 (Zone of Proximal Development : ZPD)」と併せて、他者との関係性について説明している。

これらの理論のもと、本校は、他者（横軸）と、教師や大人（縦軸）との関係性を重視した「学び合い」を大切にしてきた。知識や技能、あるいは思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度等は、個で習得したり、高めたりすることもできるが、他者（横軸）と、教師や大人（縦軸）との関わりを大切にした「学び」によって、新たに得られる総合的な知を目指し、実践を重ねてきたのが附属札幌の「学び合い」の姿である。

しかし、本校が大切にしている「学び合い」は、単に、生徒同士の教え合いや、グループ学習の形態を意味するものでもなく、共同作業でもない。そこには、目指すべき姿を共にし、対話によって深まる思考、広がる価値観、高まる意欲などが存在する。

学校教育の目的は「個の成長」ではあるが、他者の存在が欠かせない。「学び合い」は、その「学び」における手立てであり、他者とともに成長する姿こそ、学び舎の存在する意義であることは間違いない。個の高まりが集団を成長させ、集団を通してさらに個が高まるのである。まさしく、個と集団は相互の関係にあり、切り離して考えるべきものではない。

学び合いとは

これらの考えのもと、本校においては、以下のように「学び合い」を定義し、「学び」を進める手立てとした。また、「学び合い」の成立に向かう生徒の姿を示してきた。

「学び合い」とは

自他の考えや価値観に影響を与える相互作用のある学びの過程

「学び合い」の成立に向かうための生徒の姿

- 【自分と他者をつなぐ】 学習課題や解決の方向性を共有している
- 【自分から他者へ】 自分の考えをもち、他者に表現している
- 【他者から自分へ】 他者からの表現を受け入れ、自分の考えを広げようとしている

自己を拓き、協創する生徒

自己を拓き、協創する生徒の育成

自己を拓き、 協創するとは

今次研究における求める生徒の姿を、自己を拓き、協創する生徒と設定し、研究を進めることとした。この求める生徒の姿の具体像と、その設定理由や背景については以下の通りである。

自己を拓き、協創する生徒とは

自他の理想の姿を描き、その実現に向けて自ら他者や対象に働きかけ、互いのよさを活かしながら、新たな知を創り築き上げ、自己を更新していくことができる生徒

本校生徒の実態は、他者との関わりの必要性の認識はあっても、自ら他者へ働きかけることに弱さがある。適切な計画を立てる前に挑戦することを諦め、困難な課題に立ち向かう意欲や態度に欠けることも多い。新たなものを生み出すことに消極的であり、新たな一步を他者と協力して踏み出すことも満足できるものではないことから、自他の成長のためには、たくましさを求めていく必要がある。

他者を支援することや集団における役割を果たして貢献することは、一見、満足する場面として受け取れるが、不得意とすることや、新たな人間関係を築いてまで積極的に関わりを求めているというところには到達していない。

文部科学省（国立教育政策研究所）⁵⁾は、「これからは誰もが予想をしづらいつり変化の著しい社会であることは間違いなく、グローバル化や知識基盤社会の到来により、環境や経済、国際関係など様々な分野において、専門家も答えをもたない複雑な世界規模の問題が、21世紀を生きる一人一人の市民に影響を与える社会である。こうした問題を解決するためには、誰かが答えを出してくれることを待つのではなく、一人一人が知識や考え、知恵を持ち寄り、主体的に最適解を創り出していくことが求められている。」と示している。

つまり、「何を知っているか」だけではなく、それらを使って「何ができるか」「いかにして解決できるか」が問われる時代であり、これらがこれからの社会を築く市民に必要とされ、自らの一步として求められるのである。

そこで、自らの一步に必要な「新たな意味、新たな価値、最適解、共有の知」を新たな知として捉え、それを創り築き上げていくことを目指すことが重要であると考えた。

これらの考えのもと、自他の理想の姿を描き、その実現に向けて自ら他者や対象に働きかけ、互いのよさを活かしながら、新たな知を創り築き上げ、自己を更新していくことを目指していくことを「自己を拓き、協創する生徒」の姿とし、求める生徒の姿として設定することとした。

自己を拓くとは

次に「自己を拓く」について、具体的な姿を説明する。「自己を拓く」とは、自他や集団の成長、あるいは、社会の発展のためにという目的意識をもち、自ら他者や対象に働きかけ、自己を更新することとした。

学校教育においては、個それぞれの成長は、他者との関わりや影響、集団の高まりによって推進される。そして、個の成長は他者や集団の高まりに寄与することから、個と他者や集団は相互補完の関係にある。

そして、個それぞれが自らの成長を成し遂げるためには、目指す方向や目的を明確にする必要がある。本校生徒の実態や、これからの社会で求められることを踏まえたとき、自分だけではなく、集団や社会など、広がりをもった成長や発展を目指していく必要があると考えた。そこで、自他や集団の成長、あるいは、社会の発展のためにという目的意識が必要と考え、授業や学校教育の中で、その目的意識をもつことができる生徒の姿を求めていくこととした。

自他や集団の成長、あるいは、社会の発展のためにという目的意識をもちながら学びを進めるには、自ら他者や学ぶ対象に手を伸ばしていく意識や行動力が必要である。だからこそ、自ら考え、判断し、行動していくには、「学び」に対する自己決定が必要であると考えた。それは、他者から「学び」の必然性や価値を一方的に示されても、自らが考え、根拠とともに自ら学ぶ行為へ転移しないからである。

学びに対しての自己決定をし、他者と学びを進めることは、Deci,E.L と Ryan,R.M が、自己決定理論の中で説明するように、他者や集団（社会）とのつながりや相互作用から、有能さ(competence)、関係性(relatedness)、自律性(autonomy)の三つの欲求を満たしていく必要があるとの説明からも明らかである。

よって、自ら他者や対象に働きかけ、自己を更新することを「自己を拓く」姿とし、次に説明する「協創する」姿と関連して、求める生徒の姿を設定した。

協創するとは

次に他者の存在について考える。杉江修司⁷⁾は、「ともに学ぶ他者との関係性においては、信頼に支えられた人間関係が重要である。」としている。そして、「他者との学び合いには、役割と責任がある」とも説明している。

「学び合い」における役割と責任には、「自分が本気で成長したいという気持ちを支えてくれる仲間がいる、仲間もそう思っているから自分も支えなくてはならない。」という実感を伴った個の意識が必要である。そこには、相手の成長を助ける責任と相手の手助けに応じる責任がある。そして、互いに成長するためには、個が果たす役割が求められる。

個が果たす役割とは、単に、グループの中での司会や記録といった係や、作業を分担すること等ではなく、仲間の成長のために指摘してあげることや、批判的な思考をもち、仲間の学びを支えたり観察してあげたりするなど、集団とともに構成員それぞれが高まっていくための役割を指す。

生徒はその役割に応えようとし、集団の中でこそ個が育つことができると考える。このような関係性こそ、「信頼に支えられた人間関係」であり、他者と学ぶ意義や、他者との関わりを考える必要がある。それは、仲間との関係において安心や信頼といった感情を認識することにもなる。「集団を通して個を高める」ために、「集団のために自分が何をできるか」を考え、集団に貢献することにより結果として個の学びに戻ってくるものと考えられる。

先述した通り、他者との関わりや影響、集団の高まりによって、さらに個の「学び」が推進される。この他者との関わりや影響は、学び合いの価値を論じたように、一人では辿り着けないことも、他者とともに協同・協調・協働・協力して、成し遂げることができるだけではない。よって、「協創する」とは、他者と共に目の前の問題に立ち向かうことを強く求め、互いのよさを活かしながら、新たな知を創り築こうとすることであるとした。

理想の姿を描き、その実現に向けて力強く行動するために、「自己を拓く」視点と「協創する」視点の双方をもち、両者を往還しながら、自らを省みて、適切な方法を選択し、創造的に行動していくことが重要である。

以上のような考えから、自他の理想の姿を描き、その実現に向けて自ら他者や対象に働きかけ、互いのよさを活かしながら、新たな知を創り築き上げ、自己を更新していくことができる生徒である「自己を拓き、協創する生徒」を、求める生徒の姿として設定した。なお、「自己を拓く」ことと、「協創する」ことには、順序性があるものではなく、互いに行き来するものであると考える。

自己を拓き、協創する生徒は、
「自律」と「共栄」に向かう学びの展開と、
「学び舎」の創造によって育成することができる。

自己を拓き、協創する生徒の育成に向けて－1

「自律」と「共栄」に向かう学びの展開

自律と自立とは

今次研究においては、求める生徒の姿の具現化に向けて「自律」と「共栄」に向かう学びの展開をその手立てとすることとした。

まず、「自律」について考えてみると、類義語に「自立」がある。「自律」と「自立」には、様々な捉えや定義があり、先行研究によっては、その捉えや定義が逆転したものも存在する。しかし、今次研究では、「自律」と「共栄」を整理する上で、次のように本校では捉えることとした。

本校が平成7年度から立ち上げた「学びの自立を求めて」の研究や、平成19年度から進めてきた「自己と社会のつながりを実感する学びの創造」における「自立と共生」においては、ともに「他者」とのつながりを重視した「自立」の在り方を示している。この考えを基盤としながらも、今次研究においては、「自立」と「自律」、そして、「自律」と「共栄」の関係性から、以下のように捉えることとした。

「自立」は、新明解国語辞典（三省堂）によると「他への従属から離れて、独り立ちすること。いわゆる独立であり、他からの支配や助力を受けずに存在すること」としている。一方、本校が今次研究で求めている「自律」は、他者との関わりを大切にしていこうとの考えから、「自身を律してコントロールすることだけでなく、他者との関わりの中から自己を改善し、自己に必要なことを模索すること」とした。

よって、今次研究における「自律」と「自立」の違いを整理すると、「自律」は他者とのつながりを前提にしているが、「自立」はそうではない。したがって、「自律」は他者との関係性の中で自分を律して行動することができるのである。学校教育の目的は、個の成長であるため、「自立」に向かうことも大切である。社会に出たとき、自らの足で歩み続けることができることを目指すことは間違いではない。

しかし、自らの成長に大きな推進力を生むには、他者と学ぶからこそ得られる新たな知を求めていくことは、学校教育だからこそ必要な考え方である。今次研究においては「自律」を目指すことを研究の対象にするのではなく、他者とのつながりを踏まえた「自律」に向かう視点を考えていくこととした。

では、「自律」に向かう視点だけが、「自己を拓き、協創する生徒」を育成するために必要な手立てであるだろうか。「自己を拓き、協創する生徒」とは、自他の理想の姿を描き、その実現に向けて自ら他者や対象に働きかけ、互いのよさを活かしながら、新たな知を創り築き上げ、自己を更新していくことができる生徒である。

「自律」は、他者の存在やつながりを必要としつつも、一方的な関わりにおいても「自律」は成立する。例えば、自分の成長のために、他者に支えてもらうだけでも、「自律」に向かう。求めているのは、自他の理想の姿を描き、互いのよさを活かして、新たな知を創り築き上げることである。

そのためには、互いの成長を願い、互いに関わり合う「共栄」に向かう視点がなければ、「自己を拓き、協創する生徒」の実現には至らない。

自律と共栄とは

では、「自己を拓き、協創する生徒」を育成するための「自律」と「共栄」の関係性について整理してみたい。先述した通り、「自律」は、「自身を律してコントロールすることだけでなく、他者との関わりの中から自己を改善し、自己に必要なことを模索すること」である。そして、後に詳細を説明する「共栄」は、関わる者同士の全ての成長を願い、切磋琢磨しながら、共に高め合っていくこととした。

前項で述べたように、自己実現を図り、学ぶことの必然性や継続的な学びの価値を捉えるためには、「学び」に対する自己決定が必要であり、有能さ、関係性、自律性の三つの条件を満たす必要がある。これらの全てには、常に他者との関わりにおいて遂行されるものであり、他者との関係において「自律」すること、個の力を発揮しながら互いを活かし合う「共栄」の視点が求められることになると考えた。

「自律」は個の成長が目的であり、「共栄」は自他ともに成長することが目的である。そして、「自律」と「共栄」に必要な手立ては、個や他者（集団）へのアプローチであり、個や他者（集団）それぞれの高まりである。個は自らの成長のために努力するだけでなく他者の成長のために貢献し、他者からの刺激は自らの成長に大きく影響を与え、共に学ぶことができる。

前次研究において、集団の成長は大きな成果としつつも、個に焦点をあてたとき、自ら関わりを求めることには個人差が大きいことが課題であった。学び合いの場においても、グループでの活動に満足し、新たな価値に気付くことなく、自ら他者へ働きかけず、集団に埋没してしまうことも課題であった。これらの課題が、今次研究においては、他者との関わりにおける個の確立や成長が今次研究の原点である。

自己実現のために個としてどうあるべきか、他者の存在を通して再考して「自律」に向かい、共に活かし合う仲間づくりのために自分に何ができるのかを模索して「共栄」に向かうことこそ、求める生徒の姿に近づくものと考ええる。

自律に向かう視点

学びにおける「自律」に向かう視点を、自他との関わりから、学びの見通しをもちながら、解決の方法を計画したり資源を選択したりすることを通して知を獲得し、自ら学ぶ意欲を生み出すこととした。その手立てを各教科や領域の特性に応じて検討し、求める生徒の姿「自己を拓き、協創する生徒」を目指すものである。

まず、他者との関わりの中から個を活かす「自律」について考えてみたい。「自己を拓き、協創する生徒」の具現化には、まず、理想の姿を描き、「学び」の本質に迫る自己更新性を大切にし、自己実現を図る必要がある。

理想の姿を描くには、他者との関わりの中から自己を捉えていく過程がある。つまり、他者と関わることは、自分自身を他者と照らし合わせて客観的に捉えること、すなわち自己理解を図ることである。したがって、自己実現には、自己理解を進めることと、他者との関わりをより求めていくことが鍵となる。(本校研究紀要 第53集より)

このように、他者との関わりの中から自己理解をすすめる、自己実現に向けて自らの意思で学びを進める「自律」を身に付けていく必要がある。「自律」は、自身を律してコントロールすることだけではなく、他者との関わりの中から自己を改善し、自己に必要なことを模索することである。そのためには、他者と学ぶ場において、自ら学ぶ力を身に付ける必要がある。

この自ら学ぶ力の育成には、自己調整学習(self-regulated learning : SRL)において、その実践的検証が進められている。自己調整学習は、Schunk & Zimmermanにより、「メタ認知」「行動」「動機づけ」の3つの側面で説明され、これら3つの側面を主体的に働かせながら進めることで、自ら学ぶ力の育成に寄与するとしている。

3つの側面を主体的に働かせながら進めるとは、教師からの手立てだけではなく、生徒自らが自己の学びを捉えて自己理解を図り、他者との相互作用を通して自らを調整し、「メタ認知」「行動」「動機づけ」の機能を高めていくことである。この「メタ認知」「行動」「動機づけ」の側面は、他者との関係性において、社会的相互作用によって促進されるものである。

「メタ認知」とは、わかり方や知り方についての知識であり、学びの過程を適切に捉えることである。「何を根拠にすると整理できるか」「どのようにしたら身に付けることができるか」など、新たな知の獲得に関わる学びの過程を捉えることは、他者との関わり方や自らの行動を振り返り、学びに見通しをもつことで、これからの学びへ強い促しにつながる。

「行動」とは、学びの場を最適なものにするために、社会的・物理的環境を自ら選択・構成・創造していることを指す。そのためには、解決のために目的や意図をもって方法を計画したり、資源（他者、道具、知識など）を選択したりすることが必要である。

学びの過程を適切に捉え（メタ認知）、学習課題の解決のために目的や意図をもって方法を計画したり、資源を選択したりすること（行動）は、学習課題の解決を図り、学びの成果と価値を実感することとなる。

学びの成果と価値の実感は、学ぶことや学ぶ対象の必然性、継続的な学びの価値を捉えることや、他者との関係や共に学ぶ学級の一員としての実感をもつことができ、解決したい、明らかにしたい、探究したいなど、自ら進んで取り組んでいこうとする学習動機づけを有することとなる。

森敏明⁸⁾は、自ら学ぼうとする意欲は、新しい知識や技能などを身に付けることによって意義ある学びと認識したりしたときに、自ら生み出すことができるとしている。さらに、内発的動機づけは、知識や技能などを身に付けることや、課題を解決するなど、学びの成果や喜び、達成感などにより、教師からの手立てがなくても、内側から湧き上がるものであり、これが自律的に学習活動に取り組むことであるとしている。

また、鹿毛雅治⁹⁾は、自己を調整するスキルを獲得する機会を課題に埋め込むことによって、自ら学ぶ意欲を高める動機づけとなるとしている。自己を調整するスキルを獲得する機会における課題を、メタ認知や行動の機能に着目することで、それを手立てとし、他者との相互作用を通して、自ら学ぶ意欲を高め、「自律」に向かうのである。

また、先述した通り、他者との関係性においては、一方的な関わりではなく、共に活かし合い、互いの成長を支え合う「共栄」に向かう視点が重要である。その「共栄」は、自他ともに成長することが目的であり、その手立てが個や他者の高まりである。

これまで本校では「学び合い」を大切にしてきた。他者との関わりの中から得られる「学び」の成果を共有することがねらいである。しかし、得意不得意とする関係性により、序列化や一方的な関わりが存在したことも大きな課題として捉えている。

そこで、他者との関わりの中から新たな知を生み出すためには「共栄」の視点が必要となる。先述した通り、「共栄」は、関わる者同士の全ての成長を願い、切磋琢磨しながら、共に高め合っていくことである。

類義語である「共存共栄」は、新明解国語辞典（三省堂）によると、「二つ以上のものが互いに敵対することなく助け合って生存し、共に成長すること」としている。しかし、学びの場において他者を活かし合うときに、仲間の成長を願えば、時には厳しい指摘や、批判的な思考も必要となってくる。

本校で大切にしたい「共栄」には、相手の立場を尊重しながらも、時には成長に必要な視点をはっきりと示したり、仲間とは異なる考えを伝えたりしながら、互いに磨き合い、切磋琢磨することを思いとして込めている。

よって、「共栄」に向かう視点を、自ら関わりを求め、共に活かし合い、互いの成長を支え合うことを目的に、個や集団の在り方を重要視することとした。いわゆる現在の本校の「学び合い」から生まれる姿の実態より、一步先に進めることを期待している。

共に活かし合い、互いの成長を支え合うためには、自己理解を通して、自らの役割に応じた行動が重要である。加えて、ともに高まり合うことのよさや、他者に貢献することの必要性を実感することであり、また、他者の支えに感謝し、他者の声に価値を実感する学びが、個や集団の在り方を考えることであり、「共栄」に向かう視点となる。

「共栄」に向かう視点により、個は、創造的に新たな知を得るために必要な批判的思考や概念理解、問題発見・課題解決の力を身に付けることができる。これらの力の習得による「共栄」に向かう視点は、教科や領域に求められる学力、これからの社会に必要とされる資質や能力の育みに加え、「学び舎」に対する満足感とともに、学ぶことに関わる肯定的な信念を高める機能がある。

よって、これらの考えを踏まえ、「自律」と「共栄」に向かう学びを、次のように定義し、この学びを実現するための授業の手立てを研究の対象とすることとした。

「自律」と「共栄」に向かう学びとは

互いの成長を支え共に活かし合い、学びの見通しをもちながら、解決の方法を計画したり資源を選択したりすることを通して知を獲得し、自ら学ぶ意欲を生み出す学び

「自律」と「共栄」は相互に関わり、切り離すことのできるものではない。求める生徒の姿である「自己を拓き、協創する生徒」は、将来にわたって「自律」と「共栄」に向かう具体的な学びを通して、「自律」と「共栄」の価値を実感し、自己実現を目指す学びによって実現できるものとする。

具体的な授業においては、この「自律」と「共栄」に向かう学びを展開するために、他者との関わりを踏まえた「自律」に向かう視点に加え、一方的な他者とのつながりだけでなく、互いに活かし合う関係性を求めた「共栄」の視点を踏まえた学習展開や授業者からの手立てを設定することになる。

しかし、「自律」と「共栄」に向かう学びの手立てとは、「自律」に向かう視点の手立てと、「共栄」に向かう視点の手立てが分断されて講じられるのではなく、「自律」と「共栄」につながりをもった手立てとして授業を展開するものである。それは、それぞれに順序性があるものではなく、互いにつながりをもった学びとして捉えているからである。

これらの「自律」と「共栄」に向かう学びの手立てによって、課題を解決し、学びの成果や価値を実感することで知を獲得し、自ら学ぶ意欲を生み出す学びへと変換する。

「学び舎」の創造

学校の在り方

本校はおおよそ10年単位で、「学校の在り方」を研究してきた経緯があり、直近のおおよそ30年間の研究の概要は下記の通りである。「学校の在り方」に関する研究は、社会で求められる力や学習指導要領の改訂、保護者のニーズや期待、あるいは、本校研究における求める生徒の姿を具現化するためなど、根拠や背景は様々である。

【あいの里校舎移転後の約30年間の研究主題一覧】

※学校の在り方に関する研究

- ※ 昭62～平02 学びを伸ばす学校の創造
- 平03～平06 学ぶ力と心が育つ教育を求めて
- 平07～平11 学びの自立を求めて
- ※ 平12～平15 共創の学校を求めて
- 平16～平18 「共にあゆむ学び」をめざして
- 平19～平21 自己と社会のつながりを実感する学びの創造
- ※ 平22～平24 響育をめざした学びのデザイン
- 平25～平27 「学びの主体者」となる生徒の育成

平成12年度から立ち上げた「共創の学校を求めて」においては、カリキュラム開発に加え、生徒・教師・保護者・地域と共に学びを創る学校の在り方を構築し、今もなお、「共創の学校」の理念は引き継がれている。

この「共創の学校」の理念を大切にしながらも、今次研究においては、学校の在り方を研究することを「学び舎」の創造とし、求める生徒の育成を目指していくものである。具体的な「学び舎」の創造に関わる研究については、以下の通りである。

学び舎の創造 に向けて

「自己を拓き、協創する生徒の育成」には、主な学びの場である「授業」に、手立て（「自律」と「共栄」に向かう学びの展開）を講じるとともに、教育課程全般に関わるカリキュラムの構築に加え、大学との連携や地域や社会との関わりなど、大きな枠組みの中で学校の在り方を模索していく必要があると考え、「学び舎」の創造を、求める生徒の育成のための研究の手立てとした。

「学び舎」の創造を手立てとする大きな理由は、一授業で育てることのできる力には限りがあるが、その身に付けた力をつなぎ発揮する場を保証する学びがあることや、その力を継続的に積み上げていくことができるカリキュラムの構築、様々な「ひと・もの・こと」と関わり合い、新たな価値を生み出すことができる環境が必要であると考えたからである。

よって、私たちが目指す「学び舎」とは、何をどのように学び、どう活かすかを大切にしたカリキュラムの構築と、様々な「ひと・もの・こと」との関わりから得られた学びを活かすことができる地域や大学、社会や保護者、異年齢の人たちとつながりを可能とする学校の姿である。この「学び舎」の創造が、大きく生徒の成長につながるものとする。

社会参画力と
学び舎

「自他の理想の姿を描き、その実現に向けて自ら他者や対象に働きかけ、互いのよさを活かしながら、新たな知を創り築き上げ、自己を更新していく姿」とは、単に個の理想の実現だけを目指したものではない。変化の激しいこれからの社会において、地球的な規模に対する問題や課題の解決に向けて、英知を結集して取り組むことができる人材の基礎を目指すものである。

このような社会における理想の姿を描き、自ら他者や対象に働きかけ、互いのよさを活かしながら、新たな知を創り築き上げ、自己を更新していくことが必要である。よって、これからの社会の問題やその在り方について着目したとき、社会で必要とされる資質や能力、持続可能な社会の構築に向けて自らが参画していく力や態度、いわゆる社会に参画する力が求められる。

社会に参画する力は、学校教育において教科や領域で学んだ内容をつなげ、総合して発揮することにより、協同して課題を解決したり、探究的に学び続けたりすることで養うことができる。

しかし、教科や領域の枠組みは学校教育の中だけのものであり、現在、学校教育の中で行われる学習は、教科や領域の枠を超えることを教師も生徒もほとんど意識せず、学習活動や学習内容の関連を踏まえたものに限られている。そのため、各教科や領域で身に付けた資質や能力を十分に発揮することができなかつたり、系統性を意識したものでないことから、同じことを繰り返したりするなどの課題が存在する。

また、一人一人の生徒は、多くの時間を学校の中で生活し、他者との共同生活をもとに、仲間と協調し、知・徳・体の育みを通して、自らの生き方を探究している。しかし、生徒が学ぶ場は学校の中だけではなく、家庭や地域・社会においても様々なことを学び、成長を続けている。学校の内外においても、自分と異なる考えや習慣、文化をもつ人など、多様な「ひと・もの・こと」から

得られる学びが必要である。

このような考えから、「学び舎」の創造には「社会参画力」をキーワードにし、以下の3つの内容で構成する「学び舎」の在り方を研究していくこととした。

「学び舎」の創造を支えるもの

- ・社会参画力を柱とした「総合的な学習の時間」の構築
- ・社会参画力の要素との関連を明確にしたカリキュラムの整理・構築
- ・社会参画力を育む地域・大学、社会とのつながり、保護者との連携

これら「学び舎」の創造を支える3つが示すように、学校の中で学ぶことと社会参画力との関連を図り、多くの「ひと・もの・こと」と関わり、家庭や地域・社会が互いに活かし合う関係でつながる学校の姿が、私たちが求める「学び舎」の姿である。なお、求める生徒の育成に必要とする社会参画力は、以下の通りである。

社会参画力とは

個々がこれからの社会で直面する課題や社会の多様な問題を発見し、よりよい社会の形成のために、他者と協働して主体的に解決へと向かうために必要な、①問題や課題を発見する力、②情報を活用し、プランニングしていく力、③他者と協働する力と、④社会の一員として一翼を担うことの意識や態度である。

①～③の3つの力と、それらを支え基盤となる④の意欲や態度から構成するものを、社会参画力を形成する要素とし、「総合的な学習の時間」を中心として育むこととした。そして、この社会参画力を形成する要素との関連を明確にした各教科や領域のカリキュラムを整理・構築すること、社会参画力を育む地域・大学、社会とのつながり、保護者との連携の在り方を模索することを、「学び舎」の創造と設定した。

総合的な学習の 時間の構築

これまでの本校の「総合的な学習の時間」は、「人間関係形成力」と「情報活用能力」の育みを柱として、学年の発達段階を踏まえてカリキュラムを構成してきた。そして、これまでの実践の成果と課題から、社会における問題を見出すことや、課題を設定し解決のための適切な計画を立てること、社会の一員としての自覚などの育みに焦点を充てるべきと考えた。

そこで、求める生徒の姿と照らし合わせ、問題や課題を発見する力、情報を活用し、プランニングしていく力、他者と協働する力と、社会の一員として一翼を担うことの意識や態度の要素から構成される力を「社会参画力」とし、この力の育みを柱とする新たな「総合的な学習の時間」を構築することとした。なお、研究1年次の段階での本校の新しい「総合的な学習の時間」の目標(案)

は、次に示す通りである。

新たな「総合的な学習の時間」の目標（案）

- (1)自分のあり方や地域、社会について考える探究的な学びを通すこと
- (2)自ら課題を見つけ、多様な他者と関わりながら、主体的、協働的に新たな知を創造すること
- (3)適切な計画を基に得られた情報を多面的・多角的に分析する力を身に付けること
- (4)社会を担う一員として、これからの社会構築に向けた意識と社会に参画するための力や態度を育むこと
- (5)自己の生き方を考えることができるようにすること

なお、新たな「総合的な学習の時間」は、平成 29 年度の実施を目指し、今年度は計画や検討を重ねることとした。社会参画力を形成する要素との関連を明確にした各教科・領域のカリキュラムの整理・構築についても、平成 29 年度中の完成を目指し、その後 1 年間をかけて各教科・領域のカリキュラムの質的向上を目指し、研究主題「自己を拓き、協創する生徒の育成」の実現を目指すものである。

社会参画力との 関連を整理した カリキュラム

社会参画力を形成する要素が、どの時期（何を学んだ後）に、どの程度習得しているのか、各教科・領域において整理することで、効果的な「総合的な学習の時間」の 3 年間で編成することができるだけでなく、教科や領域間のつながりを意識することで、互いの教科の学びを活かし合うことができるのである。

そこで、社会参画力を形成する要素の関連を明確にしたカリキュラムの整理・構築するために、各教科・領域の年間計画の中から、社会参画力を形成する要素を抽出し、「総合的な学習の時間」の計画とすり合わせ、つながりを明確にできるカリキュラムを整理することとした。社会参画力の要素の関連を明確にしたカリキュラムの整理することは、各教科・領域内での系統性を見直すことになる。

また、領域においては、社会参画力で結びつくカリキュラムを検討する際、道徳の時間で育むことができた道徳的な価値観をもとに、社会に必要とされていることに着目したり、自らが社会の一員であることの自覚を生み出したりすることも必要である。社会参画力を形成する要素で、「総合的な学習の時間」とのつながりを整理することは、学び舎の実現に近づくものである。

加えて、特別活動における学級活動や生徒会活動、学校行事においては、自らの学校生活をコントロールしながらも、自治する意欲と実践力につなげたり、その意欲や実践力を、「総合的な学習の時間」における個人の課題解決につなげ

たりすることも必要である。

なお、「カリキュラムの整理・構築」には、単にカリキュラムを創り上げることがゴールではなく、生徒の実態や実際の声を活かしながら、適宜修正しながら積み上げていくことを意味に込めている。よって、カリキュラムの構築には、計画（Plan）・実践（Do）・評価（Check）・改善（Action）のサイクル（PDCA サイクル）を通して、カリキュラムを常に再構築していくことを含むものである。

連携を意識した
学校の在り方

先述した通り、学ぶ場は学校の中だけではなく、家庭や地域・社会においても様々なことを学ぶことができる場である。また、多くの「ひと・もの・こと」に関わることは、自分の考えや習慣、異なる文化をもつ人など、多様な他者から得られる学びも必要である。

これからの社会で求められることの一つに、世の中を知ることや、多様な他者とコミュニケーションをとること、必要な資源（他者、道具、知識など）を求めていくことなどがある。様々な「ひと・もの・こと」と、有意義に、かつ、継続的につながるには、隣接する附属札幌小学校や特別支援学級をはじめ、地域・大学、そして社会や保護者とのつながりを強化していくことに加え、持続的な関わりや、互いにとってプラスの影響がもたらされる関係としての連携の在り方を模索しなければならない。

附属札幌小学校や特別支援学級とのつながりは、教員同士の研究に関わる内容だけではなく、互いの児童や生徒の学びにとって価値のあるものとしていくために、活動を共にするだけではなく、新たな価値や可能性を見出すものとしていきたい。特に、特別支援学級との連携は、学校行事や生徒会活動に留まらず、教科や領域での学びにつながりをもてるものとしていきたい。

学校が、地域・大学・社会・保護者等とつながり、継続的な関わりによって、互いにとってプラスの影響がもたらされる関係として連携していくには、それぞれの学びのねらいを共有化するだけではなく、その趣旨が継続的に受け継いでいくためのカリキュラムや、学校担当者の役割等もより確かなものにしていく必要がある。そういったカリキュラムの構造や学校としての在り方を踏まえた「学び舎」の創造によって、求める生徒の姿の育成を目指していきたい。

引用文献・参考文献

引用文献

- 1) 佐藤 学『シリーズ学びと文化』東京大学出版、1995年
- 2) 佐伯 胖『「学び」を問いつづけて』小学館、2003年
- 3) 佐藤 公治『対話の中の学びと成長』金子書房、1999年
- 4) 佐藤 学『中学校における対話と協同』ぎょうせい、2011年
- 5) 国立教育政策研究所『資質・能力－理論編』東洋館出版社、2016年
- 6) 杉江 修治『学び合い、高め合う授業の創造』一粒社、2003年
- 7) 森 敏昭『21世紀の学びを創る』北大路書房、2015年
- 8) 安藤 寿康・鹿毛 雅治『教育心理学』慶應義塾大学出版会、2013年

参考文献

- 秋田 喜代美『学びの心理学』左右社、2012年
- 秋田 喜代美『学校教育と学習の心理学』岩波書店、2015年
- 安彦 忠彦『コンピテンシー・ベースを超える授業づくり』図書文化、2014年
- 北尾 倫彦『自己教育力を育てる先生』図書文化、1986年
- 栗山 和広『授業の心理学』福村出版、2014年
- 三宮真智子『教育心理学』学文社、2010年
- 杉江 修治『協同学習入門』ナカニシヤ出版、2011年
- 田村 学『授業を磨く』東洋館出版社、2015年
- 高垣マユミ『授業デザインの最前線Ⅱ』北大路書房、2010年
- 多田 孝志『授業で育てる対話力』教育出版、2011年
- 奈須 正裕ほか『答えなき時代を生き抜く子どもの育成』図書文化、2011年
- 松尾 知明『21世紀型スキルとは何か』明石書店、2015年
- 松下 佳代『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2015年
- 三宅なほみ『21世紀型スキル』北大路書房、2014年
- 森 敏昭・秋田 喜代美『教育心理学キーワード』有斐閣、2006年