

「てつがく創造活動」 高学年部会

1 研究の内容

(1) 子どもの主体性を基盤にした活動の展開

「てつがく創造活動」では、実現したいことを形にするため、目的への過程でひと・もの・こと・時間とどのように関わるか、さらには目的自体を問い直すなど、活動に伴って避けることのできない葛藤と向き合う。そして、現在の自分たちにとっての課題を明らかにし、徐々にそれを変化させていく。

「子どもの主体性はどう向き合うか」を課題としてきた本部会では、2年次、子どもの活動に伴走する教師の役割についてパターン・ランゲージを用いて次の三点を挙げた。実践研究を進める中で“もの自体”“こと自体”への問いが持続されにくいという実践から見えた課題に対し、活動に伴走する教師の役割を再考していく。

- ・安全の確保をし、時には失敗を見守る、主体的な学びに寄り添う
- ・問いかけ、問い直す、日々の生活を“てつがくする”
- ・共に喜び、共に悩む、活動の伴走者として

(2) 高学年の学びの特徴とは

コロナ禍を挟み、足掛け5年に渡る実践を通して見えてきた中学年と高学年との違いは、活動の継続性と公共性の違いと整理することができる。中学年では、他者に触発されながら興味の対象を選び、自分なりのペースとこだわりをもってそれに近づいていくことを大事にしている。そのため、誰がどのプロジェクト（以下 PJ）に取り組むか、PJ のゴールをどの時点にするのかも、子どもたちが都度決めていく。この設定によって、ダンスや一輪車がある程度上達したところや実現の難しさを感じたところを区切りとして別の PJ に移っていくように、様々な興味の対象に触れながら他者の“よさ”に触発され、経験の襞を増やしていく。反面、複数の PJ に並行して参加することで、自分なりの問いやゴールがはっきりしないまま消えていったりする PJ も少なくなかない。そこで高学年では、PJ の企画・立案に時間をかけたり活動の節目に対話の場を設けてゴールを再設定したりと、継続と更新を促すかわりを意識した。もちろん途中で PJ やゴールを変えてもいいのだが、探究のプロセスを行きつ戻りつしながら問題意識を変化させていくには、PJ の継続性を担保する必要がある。

(3) 主体性と公共性の間で

継続的に活動が発展していく PJ に共通するのは、他者との関わりから新たな気づきを得て活動が促進されていくことである。教師はそれぞれの PJ に、「一緒に面白がること」「活動をつなぐこと」で参加していく。「教科の学びとつなぐ」「他の PJ とつなぐ」「“てつがくする”こととつなぐ」。なかでも昨年度大事にしたのは、「子どもたち自身の意図をつなぐ」ことであった。教師や専門家からの提案がその PJ で生じている課題や葛藤にマッチしたとき、子どもたちはそのつながりに意味を見出し、活動の発展を面白がりながら次の経験のサイクルに進んでいく。

「主体性」は毎年の実践記録で挙がるキーワードである。変革主体としての主体性は、いわゆる教育によって意図的計画的に「育む」ものではなく、関係性のなかで「発揮されるもの」として捉える必要がある。教室での出来事を社会的文化的に捉えようと、学習者の主体性は、i 自身の目標や動機に基づく、ii 他者に影響を与える、iii 応答性の自覚を伴うという、相互に関連する性質として整理される（楠見 2018）。iii 応答性の自覚とは、行為の結果に対する自己効力感や活動に貢献できているかといった、メタ認知スキル・社会情意的スキルに関わる概念である。子ども自身は ii や iii を意識しにくいのが、この点の自覚化を促す環境作りや関わりが活動の継続性や公共性を変化させていく意味をもつ。

「公共性」は本研究をシティズンシップの文脈で捉える上でも重要な概念である。齋藤純一（2020）は公共性に関わる概念として、人々の間にある共通の問題への関心によって成立する「公共圏」と具体的な他者の生への関心によって形成される「親密圏」を挙げ、二つが重なり合っていることを指摘している。「親密圏」は自分に眼差しを向けてくれる者がいることを確認することができる集団であり、そこでの自尊心が公共空間に現れる活力を回復させる働きをもつ。各 PJ・学級・活動教室・学年と、様々な集団の中で展開される「てつがく創造活動」の場は、公共圏にも親密圏にもなりえる。

総合的な学習の時間の命題として「社会的な課題とどう関わるか」があるが、そこで語られている「社会」が子どもたちの生活と別のものとして経験されるのでは意味がない。親密圏と公共圏の間でひと・

もの・ことを媒介としてどのように学びの文化を創り変えていくのかを考えたい。

(4) 親密圏と公共圏の間とは

研究総論でも挙げた6年生「畑の環境を変えようPJ」は、昨年度、学年フロアに生き物を飼育するコーナーをつくったPJが発展して成立したPJである。一緒に生き物探しを楽しんだり、活動から脱線して別のことを楽しんでしまう仲間と一緒に池づくりを進めるために話し合ったりしている点では、このPJは親密圏での活動だといえる。

しかし、池をつくらうとしている畑(学校園)は他者に開かれた場所である。PJ発足を決める企画会議でも、「どうして畑に池を作る必要があるのか」が問われ、提案者のユイカは「誰も近寄らない畑の環境を変えて、自然に関心をもってもらえるようにしたい」と応えた。このような想いは休み時間の作業にも表れ、別のPJや別の学年の子が参加しながら畑に掘られた穴が広がっていった。

次の問題は、材料の購入に思っていたよりお金がかかることだった。資金調達の協力を呼びかけなければならないという問題が起こる。文章が得意なリオを中心に図のようなプリントを作成し、国語の時間を使って学年費の使い方についての話し合いを行うことになった。話し合いの中で「一人分として割り当てられた予算を(クラウドファンディングのように)別のPJに寄付してはどうか」というアイデアが出され、自己負担金と寄付金を合わせて材料を購入するという手続きが生まれることとなった。

私的な楽しみであった活動は、他者との接点でその意味や計画性を問い直され、呼びかけへの応答に答えることで活動イメージが変化し、より具体的になっていく。同時に企画書を媒介に仲間の想いを聴き、自分たちなりにそれに応えていくことになる。このように応答責任によって編み直されていく活動の場は、公共圏であるとともに親密圏でもあると考えられる。

2 実践をとおして主体性と公共性との間を考える

(1) 他者とかかわりながら歩む子たち(5年生)

女子4名で取り組む何でも工作PJは1学期の初め、「みんなに工作を楽しんでもらう」という共通のゴールをたて、屋台ゲームを工作し「夏祭り」と称した発表の場を開くことにした。まずはスーパーボールすくいを作ることにした子どもたちは、簡単に話した後、何となく役割に分かれ黙々と工作する。こうした分業する関係性のなかで工作が進み、次にガチャガチャを作ることになった。対象が変わっても作品イメージについて話し合うことなく、黙々と工作に向かう子どもたちが盛んに話すようになったきっかけは、教師が卒業生のガチャガチャを持ち込んだことである。自分たちのガチャガチャに引っ掛かってしまう部分があることを満足していなかった子どもたちは、先輩のガチャガチャの仕組みに興味津々で、4名で夢中になって相談し、それを参考に作り直すことに決めた。それ以降、「どうしたらスムーズにカプセルが出るか」「大量のカプセルを入れておくにはどうしたら良いか」といった共通の問題意識をもって話し合いを重ねながら活動する姿が見られた。そうした活動の進め方は、ガチャガチャ以降の工作にも生かされている。

その後に行った「スーパーボール入れ」では、試作段階で他のPJの子どもたちが「私もやりたい」と自然に集まり、作ったものを体験してもらおう場が見られた。「なかなか入らない、悔しい」と何度も遊ぶ子、自分ならできると新たにやって来る子。いつしかお祭りのように数人が集まり自然と去っていく空間ができていた。あいはふりかえりで「みんなに試してもらって感想やアドバイスを聞いて改良しまし

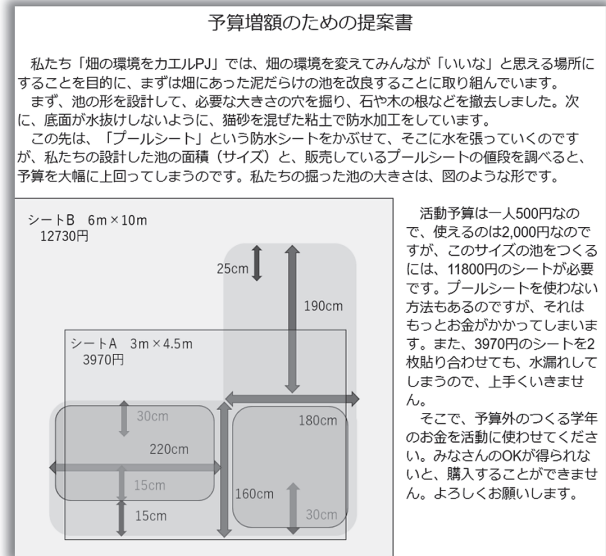


図1：畑の環境PJからの提案



図2：ガチャガチャに見入る

た。まだアドバイスを補うメリットが考えつかないのもあるので、夏休みも考えたいです」と記述し、他者の声から工作を良いものに変化させようとしていた。

10月に行った「夏祭り」は、これまで工作してきたスーパーボールすくい、ガチャガチャ、スーパーボール入れ、キャップ掴み取りといった屋台ゲームや景品のお披露目の場であり、このPJの一つのゴールでもある。お祭り中、自分たちの工作で楽しんでいる友達の様子を感じながら活動していた。しかし、活動後のふりかえりの時間では、体験した友だちから「工作PJなのに作っている感がない」との指摘があった。いつの間にか「工作すること」よりも「楽しませること」に注力していた何でも工作PJのゴールを問い直す他者の声であった。



図3：機能について話し合う

その後4人はすぐに次の活動に移ろうとしたのだが、教師は他者の指摘から自分たちの活動を見つめ直す時間が必要だと考え、4人でふり返って次の活動について話し合う時間をもった。話し合いを通して、次の活動のゴールを「実感が湧いて協力しようと思ってもらう工作」とし、森林や海の環境を守ることを訴えるミニチュアを工作することとした。あいは「楽しんでもらうのはその時だけの実感で終わってしまう。見て楽しんで、そして環境について実感して、環境問題の解決に協力してもらったほうが見る人にも私たちにも良いと思った」とその理由を話した。あいとえみは3・4年時にSDGsPJを行い、マイクロプラスチックやジェンダー平等などについて調べていたが、その経験と現在のPJが結びついたようである。あいは他者とかわり工作することの意味を以下のように語っている。

一人で工作するよりもみんなで工作する方が良いものができる感じがする。えみと私は180度タイプが違って意見がよくぶつかるけど、いろんな意見が混ぜ合わされるからより良いものができていく気がする。3年生の頃、えみは何も言ってくれなくて、私の意見に賛同してくれるだけだった。どんどん意見を言ってくれるようになって嬉しい。あと、実は「夏祭り」をやりながら「これは違うかも」という気持ちになった。みんな楽しんでくれているけど、工作について何も思っていない。ゲームが「楽しい」だけで終わっている。だから、次は工作で実感してほしいというゴールにした。感じてくれたら嬉しいし、何も感じてくれなかったら実感してもらおうためにどういう風に改善したら良いのかみんなで考えられるから。

分業して工作をすすめていたあいは仲間と一緒に工作を作り上げていく経験を通して、協働することの良さに気づき、喜びを感じている。さらに、あいにとってのかかわる他者は同じPJの仲間から作品にかかわる人たちへと対象を拡げており、人とのかかわり方に変化がみられた。

一方、ゆきは「工作すること」に関心があり、まだあいたちの環境を守る思いに共感が生まれていない。工作の裏側にある子ども同士の思いを教師がどのように繋いでいくのか。一人ひとりの子どもの思いに寄り添いながらかかわっていききたい。

(2) 高学年における子どもたちの“てつがくする”空間づくり(6年生)

6年生のある学級でのてつがく対話(2学期)は、「生きるってどういうこと?」という問いから始まった。「生と死」を比較したり動植物と人間の「生きる」の違いについて考えたりするなかで、「感情」と「意識的・無意識的な行動」がキーワードとして浮かび上がってきた。「行動の出発点は何か」が話題となり、感情と行動の関係について考えていった。「本能」「思考」などといった言葉も加わりながら図を用いてそれらの関係性を考えるなかで、感じて(考えて)行動することもあれば、行動を通して感じる(考える)こともある、といったことがある程度共通理解された。そこまで抽象的に語られてきたことを具体的に戻すべく、教師は「感情と行動がマッチしない時ってある?」と投げかけてみた。すると、「ゲームはそろそろ終わりにしなくちゃと思ってもなかなかやめられない」「仲直りしたいと思ってもなかなか相手に言い出せない」などといった例が出された。そこで、そうした感情をPJ活動とつなげることを試みた。そこで挙げたものの一部が以下である。

- ・PJでいうと、提案したいけど2〜3人でバチバチ話し合っているから言い出せないみたいなの。
- ・自分の意見が通らない時、私はゴリ押しまでいって、諦めます。言い合う相手が強いです。だから言うだけ言ってあきらめます(笑)
- ・PJで、自分の意見がまちがっていると自分でもわかっているのに、プライドがじゃまして自分が正しいと主張してしまうことがあります。ぼくはそのときは深呼吸をして、冷静な判断ができるようにしています。
- ・自分の意見を言うこともたくさんあるけど、いつもアタッてくれる(?たぶん)だけです。支配力がつよいというか、いつも言い返されるので、なんで〜?と思います。行動できないけど、頭ではメッチャ「?」です。
- ・私のPJは大体意見が対立する時は1対3です。そのため、大体自分の意見がどんなに正しくとも通らないことしかありません。これを行動と感情の矛盾というかどうかは分かりませんが、ちょっと納得できていないことの一つです。

次時、これらをもとに「感情と行動がマッチしないときって？」という問いで対話を行った。

C1:私の PJ は5人だけど、めっちゃ影響力の強い人がいて。レシピとか、何を使うとか、もめるんですね。ゴールをどうするか（という話し合いにも）3時間かかったりする。でも、自分の意見を言っても変わらないから、結局言うだけ言って碎ける、みたいな。
C2:諦めない人が影響力強くなるんじゃない？
T:そういうときってどうしたらいいのかな。どうしている？
C3:言いたいって思う時、話はもう先に進んじゃう。
C4:話の中で、意見があって反論しても、先にもうスライドが作られていて…
C3:それは相手側は正しいと思っているんでしょ。で、聞いてないみたいになってる。C5 さんの例もそうだよ。自分が正しいと思ってるんだよ。自分の正しさを見せつける、みたいな。
C6:相手だって自分のように自分のことを正しいと思ってるんですよ。それを、相手に正しいと主張する。
C5:1対3みたいになると、毎回3人の意見が優先されてしまう。
C3:C5 さんのような正しくても通らなくてってこと、他のプロジェクトでもあると思う。自分で解決策見つけても、（相手が）「聞いてるって」って言っても聞いてないと思うんだよね。
C1:正解がわからないことについて話している時、影響力の差ってどこから生まれるかという、口の回る人とか、理由を言える人とかだと思ってる。だけど、その人の言うことがいつも正しいんじゃないから、こっちが言いたいことをわかってほしい。

ここでは、「主張したい」という思い（感情）と、それをメンバーにわかってもらうこと（行動）ができないという状態が「感情と行動がマッチしない時」として挙げられた。それに共感する子どもが一定数おり、語られていなかった感情を言葉にしていく対話が行われた。影響力の強いメンバーの意見で物事が進んでいくなか、どのように自分の思いを主張するかを話しながら、「正しさ」の見方が変わっていく発言が出てきた点が興味深い。一見のびのびと自分の経験や実感を語っていたようだったが、おそらく大半の子がこのような「正しさの押し付け」を双方の立場から経験している。上記 C1 の発言の後、話題が自然と違う方向へと移っていったのは、少なからずそのことに気づいた時だったのではないだろうか。

教室という空間は、親密圏と公共圏の重なりが見えるところである。様々な思いを抱える高学年の子どもたちの多くは、30人弱を前に自身の本音を綴ったり語ったりすることに難しさを感じ、いかに自身を共通の世界（公共圏）に表出するかともがいている。それでも、中学年から経験を重ねてきたてつがく対話の場は、子どもたちにとって「正しい・正しくないを気にせず話していい場」「立ち止まって考え直すことができる場」としての意義を感じられる時間となっている。そこには多様な声を聞くことで互いの見方を更新していくようなコミュニティがあることが重要で、そうしたコミュニティを創っていくために自由な問いでの対話の場を重ねることには意義があると考えられる。それによって親密圏と公共圏の間にある声が拾われ、互いの思いをもとに概念を検討する対話を通してこそ、集団としてのステージがひとつ上がり、より核となる部分に近づくような対話が行われるようになっていくのだろう。対話を支える教師には、そうした対話の状況や集団の“いま”をつかみながら、立ち止まらせたりもっと踏み込む可能性やその入り口を見極めて対話をファシリテートしたりしていくことが重要な役割としてある。そしてその際には、子どもたちが共通の経験としてもっている PJ 活動を契機とすることに意義がある。子どもたちが対話をしながら胸の内で自己の在り方や「本音」を見つめ問う様子、そして、互いにそれを感じ合い、ことばを選びながら表出される思いを重ね、納得できるところを探ろうとしている様子やその奥には様々な葛藤があるであろうことを受け止め、子どもたちが見方や考え方を更新していく様相をみとっていききたい。

3 今後に向けて

教師の設定によって、子どもたちは親密圏をもたずに公共圏の課題に参入させられる可能性もある。逆に「てつがく創造活動」の設定は、親密圏の出来事としてだけで収まっている場合も少なくない。子どもたちの主体性が社会文化的に発揮されていくことを鑑みても、活動の公共性をどのように変化させていくのが、教師のデザインの勘所と言えよう。子どもたちの主体性と公共性の間を考えることは、「てつがく創造活動」の設定に内在する課題なのである。

（岡田 紘 岡田 博 片山 元 草野 長濱 濱）

<参考文献> 齋藤純一（2020）『政治と複数性』岩波現代文庫

楠見友輔（2018）「学習者の『媒介された主体性』に基づく教授と授業」日本教育方法学会紀要第43巻