

低 学 年 部 会

1 これまでの研究から（2019年～2024年）

本部会の研究は、新型コロナウイルス感染症対策の真只中で始まった。子どもが学校にいない中、教員同士も互いが見えない中での研究であったが、先行研究から学ぼうと、様々な文献や論文を調べ共有した。しかし、ある理論に子どもを当てはめようとしてしまったり、引用したい理論にあうように実践を構想してひとりよがりな実践の「切り取り」になってしまったりするなど、本校が大事にしてきた「子どもの姿を語り合う実践研究」の継続が危ぶまれる状況にあると感じた。その為、部員と話し合い、日常の営みの様子や、子どもの姿を丁寧に見とり、子どもの姿から見えてきた問いを研究していこうと、研究方針について共通理解を図った。この頃、保育や幼児教育の現場の実践者達が、子どものエピソードやドキュメンテーション、ラーニングストーリーなどを作成し、日々の保育実践につなげていく営みを目の当たりにし、本校（小学校）との違いに愕然とした。3年生以上のてつがく創造活動へつながるボトムアップの学びを展開するためには、そのような丁寧な教師の見とりが積み重ねる必要があると考えた。

（1）実践記録と対話（2019年～2021年）

まずは、実践の中の子どもの姿を書くことから始めた。部員からは、「どのように子どもの姿を書けばよいのか。」「教師の主観で書いたものは客観的ではないのでは？」という問いが挙げられた。これまで実践の中の子どもの姿から教師自身が感じた違和感や問いを探求するという経験は無かったという。ここで話題になったのは、実践の最中に子どもに関わっている教師が、常に記録を撮り続ける事の難しさであった。そのような実践記録（記述）の「主観・客観」や「教師の見え」についての問いが出てきた為、実践記録の研究を進めることで、てつがく創造活動につながる低学年の問いを明らかにしていく事にした。実践記録の研究では、ある程度部員で読み合いを進めたところで、本学の浜口順子教授や保育関係者にもご参加いただき、教師の実践記録を読み合う会を実施した。実践記録の会では、生き物プロジェクト（以下、プロジェクトをPJと表記）について記述された「好き」という言葉に対して、「一人ひとりの取り組んでいる意味が違うはず。あえて、『好き』という言葉を使わずに『他の言い方ないかな』って考えるだけで、記録は詳しく、正確になっていく。」とご指摘をいただいた。それを踏まえ、教師Aが作成した図1は、子どものエピソードを書き進める中で図2のように変わっていき、一人ひとりの実態や活動の意味を捉え始めた。



図1 教師Aが作成した図。「好き」という言葉で子どもが一括りにされ、子ども一人ひとりの取り組みの意味の違いが見えづらくなっている。



図2 一人ひとりのエピソードを教師Aが再再度書き直し、その記録を元に部員で話し合い作成し直した図。「好き」という言葉で一括りにされていた、子ども一人ひとりが見えてきた。

さらに「一人ひとり」という文言にも注目した。浜口教授からは、幼稚園教育要領の「一人一人を大事にする」と小学校の「個を大事にする」という文言の違いについてご指摘をいただいた。教師Aは自身の見えについて省察し、都合のいいように子どもを見ていたのではないかと問い始めた。このような、日常で問うことの無かった自身の見えや当たり前を問い直し、もう一人の私の語りが入る「メタ記述」が低学年のプロジェクト型活動の展開を支える重要な媒体になる可能性が見えてきた。

（2）「みがく」の時間が教科を包摂する（2021年～2022年）

低学年では、子どもが生活の中で発見したことや驚いたことなどを互いに共有し個々の学びにつなぐ「サークル対話」や、個々の関心に基づいて学びに向かう「えらぶ」の学習、仲間と協働して学ぶPJ型活動を取り入れた教育過程の作成に取り組んできた。2021年度には、実践記録を読み合い省察を進める中で、1年生の子どもたちが、「えらぶ」の学習の中にPJを取り入れ始めたり、学習分野で学んだことをPJに持ち込んだりする姿も報告された。当初、個別の学習は「えらぶ」、協働の学習はPJ、というように棲み分けしていたが、低学年の子どもたちにとってのPJは、他の分野よりもさらに自律性が高い学

習分野の一つとして認識されていた。複数の仲間と協働して学びを広げる「みがく」の活動は、低学年においては個々の興味から出発する小グループでのPJという形態になっており、中・高学年での「てつがく創造活動」における協働PJと同様の設定で行っている。一つの学習分野として立ち上がった「みがく」は、「えらぶ」と並び、教科を包摂する学びとして捉えた。

(3)「見せるための記録」への問いと、「ネガティブ」に向き合うこと（2022年～2023年）

そのような低学年における「みがく」の時間の位置付けを踏まえて、実践記録を元にした対話を行った。その対話では、子どもや教師が省察を経て次の実践につなげていこうとする姿が見えたことから、「参加-記録-対話-省察-実践」の循環が新たな実践を生み出す可能性を感じた。

しかし、当時の1学年では、「子どものふり返り（記録）」が「見せるためのふり返り（記録）」になっていないか」という新たな問いが生まれた。また、実践記録からPJ型活動を支える「環境」への問いもあった。この教師の新たな問題提起は、これまで継続してきた教師の実践記録の研究が新たな段階に移った事を示唆しており、改めて教師の記録に注目することにした。

1学年の問いを受け、当時の2学年では、保護者がPJの活動に参加するだけでなく、子どもの社会性を育む他者として教師とともに子どもの活動を記録し、対話、省察を経て子どもの活動を価値づける事を試みた。その対話の中では、一見ネガティブとも捉えられるような子どもの行為や発言を教師が受けとめ、忍耐強く関わり、記録し続けた事により、子どもの機微が他の教師や保護者にも伝わった。それだけでなく、教師と保護者の対話においても、保護者が自身の子育ての迷いや不安を吐露する様子が報告された。その事例から、教師の実践記録や「参加-記録-対話-省察-実践」の循環が、子どもをまん中においたコミュニティ作りや社会に開いた実践としてのシステム構築にも寄与する可能性を見出した。

なお、蓄積された記録は1冊のファイルにまとめ次年度につなげ活用できるようにしてあり、中学年から始まる「てつがく創造活動」について、低学年の子どもの履歴を考慮した構想が期待される。低学年の小グループによるPJからどのようにボトムアップし「てつがく創造活動」に接続、展開については中・高学年部会の実践報告を参照されたい。

2 今年度の実践より

上述のように、本部会では、実践記録と対話に関する研究を進めてきた。今年度は、2学年の子どもに着目した。長期間に及ぶ教師の実践記録から、「てつがく創造活動」のはじまりにある、低学年のPJ型活動の実相を捉えたい。

(1)「春を楽しもう遠足」から「すこやかまつり」へ（2学年 5月）

コロナ禍の制限も緩和され、千葉県の上野で「春を楽しもう遠足」として竹の子掘りと野菜収穫、野外でのバーベキューを体験した。竹の子掘りでは、ファミリー（3～5名の生活班）ごとに活動し、ボランティアとして保護者も参加。野菜収穫では、農家の方から説明後、8種類以上の野菜を自分たちで収穫した。バーベキューでは保護者が薪を使って火を起し収穫した野菜などを調理した。その後、「春を楽しもう遠足」の経験を活かし、1学期末の「すこやかまつり」に向け活動を進めた。学年でどんなことをしたいのか意見を出し合い、竹や野菜に関する活動、オリジナルねぶた作り等、大きく3つのテーマが挙げられた。その大テーマのもと、「竹でおもちゃづくり」「竹で食器づくり」「竹で食器づくり」「野菜で実験」「野菜で工作」「料理」「ねぶた」の7つのチームに分かれ、保護者も交えて活動を進めてきた。学年を解体することにより、新たな関わりを持ち、子どもたちにとってはある意味フラットな関係の中で、お互いに刺激を受け合いながら活動を進めてきた。料理グループでは、子ども一人ひとりにどんな料理を作ってみたいのかを聞いたが、様々な意見が出て広がり過ぎてしまった為、教師は「みんなで分けられるもの」という条件を伝え、再度話し合いを行った。話し合いでは8つの料理が決まり、各チームには保護者が一人ついて活動した。各料理チームと教師の考えた活動の流れは下記の通りである。

①「当たり」をつくる、えだまめごはんグループ

えだまめごはんチームの3人（女兒）は、学校で枝豆を育て、自分たちが作った枝豆を使いたいという思いから枝豆ごはんを作ることを決めた。3人は順調に話し合いを進め、全4回ある話し合いの中の2回目の話し合いで全員納得のレシピを完成していた。教師は「残り2回は分担を決めることと、ポスターを作ることをしたら？」と提案し、あとは保護者の見守りのもと、子どもたちに委ねる形で進めたいと考えてい

た。子どもたちは、教師に言われるがままポスターを書き上げ（図3）教師に提出した。その後、子どもたちだけで何やら楽しそうに話し合っていた。そして、もう一度教師に「ポスターを書き直したい」と伝えにきたため、新しい紙を渡した。このポスターには、時間や場所だけでなく、見た人が食べたくなる声がけや当たりを作るなどの仕組みが書かれていた（図4）。このポスターをもとに、教師と子ども達とで話をしたところ、「当たりをつくるんだー♪」と嬉しそうに話をしてくれた。それだけでなく、おにぎりをサランラップで包んだ後に、自分たちで選んだ3種類のマスキングテープを貼り、食べる人に選んでもらうという計画もあるようであった。



図3 教師の促しによって書いたポスター

②子どもたちが他者へと向かう

（あ）1年生の時の様子

この学年の子どもたちは1年生の時に、えらぶの時間を十分にとり、子どもたちが好きなことに打ち込める環境を意図的に作り、その空間・時間を大切に積み重ねてきた。その中で子どもたちは好きなことに没頭し、やりたいことに飽きるほど向き合い、楽しみ尽くした1年生だった。1年生の最後に行ったすこやかまつりでは、まつりというテーマの中で、子どもたちがやりたいことを考え、保護者を招待してお祭りを行った。そこには、スーパーボールすくいや、金魚すくい、UFO キャッチャーなど、子どもたちが経験し、想像した世界が広がっていた。そこにあるものの中にはダンボールの中に置いてあるスーパーボールを、お客さん（保護者）がひろうものや、段ボールで作られた池の中に、折り紙で折った金魚が置いてあり、それをひろうというものがあつた。子どもたちは、「自分が作りたいものを作った」と、子どもたちなりに十分にやり切り、とても満足げに活動を終えた。

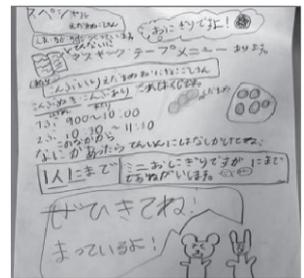


図4 子どもたちが自発的に書いたポスター

（い）1年生とは違う視点での姿

今回の事例では、子どもたちの「自分たちの作りたいものを作った」という事から「相手を喜ばせたい」と自己から他者へ意識が向いていることがわかる。ここに至るまでには、子どもたちの経験が増えていく出来事が多くあつた。おにぎりの中に当たりの昆布の佃煮を入れるという発想は、学校で出てくる給食の当たりつきのしゅうまいから影響を受けたものだと考える。また、それ以外にも、サークルでの他者での経験が自分の経験となつて積み重なっていることや、子どもたちの今までの経験が何かしら良い影響を与えているに違いない。子どもが満足いくまでやりたいことをやり尽くした経験があるからこそ、自分から楽しむということよりも、「他者を喜ばせたい！」という思いが出ており、他者意識が芽生えているように感じる。

③2枚のポスターから見た子どもの自発性（今までの経験が子どもの引き出しになる）

図3（1枚目）のポスターはカラフルで、子どもたちなりに一生懸命取り組んでいることがわかる。子どもたちもこのポスターを適当に書いたということではなく、タスクと向き合つて進めていた。しかし、図4（2枚目）のポスターを見てみると、時間や当たりがあることを書いているなど、より細かく、見る人に伝えたい内容が詰まっているように読み取れる。

教師が提案したポスター書きは、表現方法の一つ知ることにはなつたが、子どもたちにとってはこのタイミングではなかつたように思う。教師として、子どもの発想力に驚かされるとともに、その子どもの発想力に委ねて寄り添っていくことにより、子どもの力はより発揮されるのではないだろうかと感じた。さらに、日常的に子どもたちは保護者が作った読み聞かせのポスターや、学年ホワイトボードに貼り出されたお知らせの紙を声に出してよく読んでいる姿が見られる。そこには必ず内容だけでなく、日時や場所、そして見た人が参加したくなるようなワクワクする工夫がされている。そうした生活の中での見たものも子どもたちの活動には大きな影響を与えているように思う。だからこそ、いろんなものと出合わせることや、経験させていくことが、その時にはただ通り過ぎていっても、いつかそれが引き出しとなつて結びついていくように思う。子どもたちの思いと、今までの経験とが結びついた時、そこには新しいものが生まれ、そしてそれがまたひとつ子どもの引き出しになつた。

④「おいしい」をめぐる子どもと教師のズレ

教師が現像していた料理チームのゴールは「おいしい料理を作る」であった。しかし、子どもたちが目指すゴールは、「きてもらう人を楽しんでもらいたい」という相手意識を持ったものであった。教師は子どもの発想の豊かさに驚かされ、教師の思うゴールとのズレを感じた。しかし、時間を置いてあらためてふり返ってみると、それはゴールがズレているということではなく、教師が思っていた味覚の「おいしい」よりも、子どもたちの「おいしい」は、見えないところに当たりがあるワクワク感、どれにしようかとマスキングテープを選ぶドキドキ感も含まれているような気がしてきた。その「おいしい」を捉える感覚は、今までの経験の中で培われてきたものであろう。そういった“みんなが思う当たり前”の「おいしい」が良いのではなく、“個の感覚”が表現され、それを受け入れられる料理チームのような活動があるからこそ、個の違いもより輝くものになるのではないかと考えた。この様に生じるズレを楽しみ、活動の内容やゴールの視野を広く持てることも、みがくの時間の醍醐味だと感じる。

⑤活動の「シバリ」から“当たり前”を問う（2学期に向けて、1学期末の教師のふり返り）

1学期の活動は、教師からテーマを出し、そのテーマのもとで活動を進めてきた。その活動の流れについては、少々しびりがあったと感じたため、2学期は、子どもたちが「本当にやりたいこと」に向き合える時間にしたいと考えた。2学期はどのように始めようかと考えてみると、自由だからこそその難しさがあると感じた。1年生の経験がある2年生という学年の状況も考えると、最初から「やりたいことはなんでも良い」ということではなく、教師が先導していくのでもない、ある程度の教師側のねがいや活動のイメージを、子どもと一緒に共有していく必要があると考えていた。例えば、「ポケモンはだめだけど、オリジナルキャラクターは良い？」「スポーツは遊びではない？」という曖昧な感覚である。子どもにとっては、「オリジナルのキャラクターは良くてなぜポケモンはダメなのか？両方キャラクターである。」「スポーツだって私が本当にやりたいもの。」という疑問は当然生じるだろう。2学期は、大人が思う当たり前をそのまま子どもに提示して活動を進めるのではなく、子どもと一緒に問い直すことによって、子どもや教師が、自身の価値観やこれまでの活動について見つめ直す機会としたいと考えた。

（2）1学期の活動から2学期へ（2学年9月～12月）

①「遊び」と“PJ”との違いは？ - 試行期間に見られた子どもたちの対話 -（9月13日）

9月は、1学期の活動の様子や対話から「自分がやってみたいこと。家でできることはなし。」という事をみがくの活動の約束として挙げ、PJ活動を始めた。9月は、友だちのやっていることを見たり、自分が選んだものとは違うPJに混ざったり、自分がやってみたいチームに入ってなにか違うなと思ったらチームを変えることが可能な期間としたりして、それを“お試し期間”として設けた。お試し期間では、以下の活動が生まれたり、消えたりしながら、子どもたちは自分がやってみたいことに挑戦してみたり、友だちが楽しそうにやっているのをのぞいて参加したりするなど、とても楽しそうに過ごしていた。以下は9月から今までに生まれた活動である。（お試し期間を通して消えた活動もあり）

パチンコ作り、スロット作り、ピタゴラスイッチ、スライム作り、人形作り、縫い物、クレーンゲーム、埴輪作り、動物作り、習字、家作り、車づくり、警察を調べる、電車の模型作り、お神輿作り

1学期から感じていた、「子どもが納得してやりたいこと」に価値を置きたいということや、教師が主導するのではなく子どもたちで活動を作ってほしいという願いがあり、子ども自身が納得できることを進めていきたいと考えた。以下はその時の「PJと遊びの違い」についての対話の一部である。

<p>T: PJってどんなことするの？ C: 家ではできないことー C: でもさ、家から材料を持ってくるんだから、家でできることと同じじゃない？ T: C たしかに！ T: じゃあ、家でできることと学校でやることの違いは何があると思う？ C: 学校だと友だちと一緒に作ったり、作ったものにアドバイスとか意見をくれる C: <u>あそびじゃないこと</u> T: PJとあそび（休み時間）の違いってなんだと思う？</p>	<p>C: たとえばただ色を塗るはだめだけど、そこに細かいところまでこだわってやるならOK T: こだわるっていうのが大事なの？ C: うん！（T赤で線を引く） C: 1学期やったみたいに色から作るとかもいいね！ C: ただ写すのはダメだけど、小さいまねはOK C: オリジナルのものになるといいよね！ C: 本をただ写すだけダメだけど、自分だけの部分をつくるとか、オリジナルになればいい T: なるほど、オリジナルというところも大事なんだね（Tは赤で線を引く）</p>
--	--

この対話では、「遊びじゃないこと」という言葉が子どもから出てきた。教師はこれまでもPJと遊び(休み時間)との違いについて考えてきた事であった為、子どもたちと一緒に考えたいと思い、「じゃあ、「PJと遊びの違い」ってなんだと思う？」と問いかけることにした。子どもたちは、1年生や1学期の経験をもとに、自分の考えを話しており、学校で取り組む意味や、誰かと関わるからこそ生まれるものについては実感が伴っているように感じた。子どもたちは、既存のもの(キット)のようなものやアニメなどのキャラクターについては全くダメというわけではなく、その子なりのこだわりやオリジナルのもの(洋服やリボン、キャラクターを使った漫画)などを入れていきたいと考えているようであった。

②「PJとしてありか、なしか」をみんなで考える (9月27日)

2学期は水曜日の5・6校時をPJの時間として設けている。PJのあとは、A4の紙にふり返し記録を書き、提出しているが、教師に書かされているような記録になっていることに問題を感じていた。そこで、2学期のふり返しは縮小し、水曜日の5・6校時のみ、書くことにした。しかし、その記録を見ると、やはり形式的なものになりつつあり、書くことだけの負担感が大きくなっているように感じた。そこで、記録を書くことを軽減しながらも、対話によるふり返しに重きを置くこととした。

この日は、活動後に活動していた場所に集まって、自分が今日したことや、こんなことをPJとして頑張りたいということを伝えあうサークルを行った。以下はその時の対話である。このPJ後の対話では、子どもたちの活動が自律的な遊びになっているか、自分たちの活動はPJとしてありかなしかということについて対話をしたいと考えていた。

<p>0 僕たちはおみこしPJです。1学期は竹でツリーハウスを作っていたんだけど、今は竹でおみこしを作っています。 C どんなおみこしにするの？ 0 ここに人がのれるくらいやつ。<u>僕たちはアドバイスがほしい</u> C そこに段ボールを引いて座れるようにしたら？ C 丈夫にした方がいい</p>	<p>C いや、丈夫さも大事だけど重さも大事 T 重さって？ C あんまり頑丈にすると重くて持てなくなる C じゃあ大きさを小さくしたら？ 0 それは嫌だ。大きくて3人乗れるのがいい！ *おみこしPJ(男児3人)(PJの子どもたちを0と表記)</p>
---	--

しかし、PJ後の対話を重ねていくにつれて、子どもたちから「アドバイスが欲しい」という声が出てきた。このアドバイスにより、ただ活動を一方的に発表したり紹介したりするのではなく、自分の経験をもとにして具体的なアドバイスをする姿や、自分事として一生懸命考えている姿が見られるようになった。

おみこしPJは、1学期に竹でツリーハウスを作った子どもたちである。夏休みのお神輿を引いた経験から「おみこしが作りたい→そこからずっと見える位置に置いてあった竹に注目→その竹で作り始めている」という流れで現在に至る。1学期に少し教師が引っ張り過ぎてしまったかもしれないと思っていた活動ではあったが、子どもたちの一つの引き出しとして「竹」という材が生まれていたことがわかった。そしておみこしを作っている現在も、「1学期の時はこうしたら上手くいったよ。」「今度はガムテープが見えないようにやろうぜ」など、1学期の経験も生かされていることがわかる。1学期は保護者参加として保護者の方の力も借りたために立派なものが完成したが、2学期は自分たちで進めるため、なかなか上手くいかないことも多いが、1学期に形になったという自信と、これは子どもたちだけで作っているのだという満足感が高く、前向きに、そして意欲的に活動に向かっている。すぐに次につながらず、その場かぎりで終わる活動であっても、子どもの中の一つの引き出しとしての経験は生きており、いつかその経験とやりたいことがマッチングした時に、子どもの活動がより豊かなものへと広がっていくのではないだろうか。

また、記録(ふり返し)を残すことについて、子どもたちには書くことだけでなく、お互いに思いを伝えあいながら、自分の思いを整理したり、相手の思いに寄り添いながら行う対話でのふり返しも行ったりしている。2年生では、いろいろなふり返りの方法を体験することによって、学年が上がるにつれて、いろいろな面から自分や他者を感じ、自分の活動にあったふり返しをえらび、自分の活動につなげていくことができるようになることを期待する。このPJ後の対話の時間はとても有意義に感じたため、本学級では、毎週火曜日は、PJの活動の紹介とアドバイスをもらうサークルとして進めた。

③自分ごととして考えるPJ後の対話 (10月3日)

クレーンゲームチームでは、作った側の提示したルール(一人1回、大当たりが出るとそこに10回チ

ケットが入っている)に、やる側が納得せず、自分の思いをぶつけていくということがあった。他の子が折衷案を出し、お互いの思いを知ること、「じゃあこういうのはどう?」と提案するなど、お互いに意見を交わす姿が見られている。

<p>K 僕たちはクレーンゲームを作っていて、今はその中に入れる景品を作っています。大当たりには毛糸のマフラーと大当たりチケットです。 C 大当たりチケットってなに? K これがあると普通は1回しかできないけど、10回できる K しかも2台目のクレーンゲームはアームが1本しかなくて難しくした C <u>えーやだー</u> T 何が嫌? C 難しいのも嫌だし、その人だけ10回できるなんてずる</p>	<p>K 難しいのも必要だと思って作った C 10回はずっとその人がやるの?そしたらそれはちょっとずるいかも K (相談する) K じゃあみんなが1回ずつやったらチケットを当たった人が残りの10回をやるっていうのは? C <u>それならいいかも。えーやだー。</u>(意見が割れる) C じゃあ大当たりの人はマフラーかチケットか選べるのは? K それならいいかも</p>
--	---

ここでは、「やだ」という一見否定的な言葉があっても、その言葉の真意を受け止めようとする姿や、それを受けとめて、次に向けていこうとする前向きな姿が子どもの応答から見てとれる。1学期には下線部のような自分の意思を表明する言葉が出てこなかった。それは、教師が先導しすぎたことや、活動の枠組みを決めてしまった為に、子どもたちが本当にやりたいことと向き合っておらず、そのことにより、相手の活動に対して関心をもてずにいたのではないだろうか。2学期は自分が本気でやりたいことと向き合っているからこそ、その熱量のまま、他のチームにも意見を言えることができている。その思いがあるからこそそのやり取りが生まれてきているように見える。子どもたちが、相手に関心を持ちながら行うPJ後の対話と、みがくの活動により、自分も一緒に参加しているかのように考えながら相手の活動に関わることや、自分ごととして相手の活動を捉えて応答し始めている姿に、低学年で行うPJの意義を感じているところである。

④すこやかまつり第2弾 (11月28日)

2学期は、対話を通して活動を進めていた。その集大成として、保護者の方を招き、すこやかまつり第2弾を行った。子どもたちは、対話の中で、自分が困っていることをみんなからアドバイスをもらったり、聞いている側も発表を聞いて、「もっとこうしたら良いのではないか」、「前にこうやったら上手かったよ」のように自分事として考えながら言葉を交わしていた。そういった対話を継続していくことによって、自分のPJだけでなく、他のPJのことも知り、自分のPJとコラボしようという声も上がった。

クレーンゲームPJは、ぬいものPJで作った作品を景品にしたいからぬいぐるみを作ってほしいと提案した。ぬいものPJは、も自分の作品で手一杯であり、「一緒にやりたいけど、こっちも間に合わなくて、ごめん」と返した。そこで、コラボまでは行き着かなかったが、クレーンゲームの景品としてぬいぐるみを置きたかったクレーンゲームPJは、ぬいものPJに混じり、小さなフェルトを縫ってクッションを作り、それをクレーンゲームの景品として使った。ぬいものPJの子どもたちも、クレーンゲームPJの子どもたちに優しく、親身になって教えて、完成まで辿り着くことができた。

漫画PJでは、ドラゴンボールの作家である鳥山明さんのことをとてもリスペクトしているR児が、鳥山明さんの人生を漫画にしていた。絵を描くことが得意で、絵を描き出すと回りが見えなくなるくらい熱中してしまうR児であるが、それぐらい好きであっても、ストーリーを考えるのはとても難しく、いつも少し辛そうであった。それを見ていたY児が、「実は僕も好きなんだよね。僕も一緒にストーリー考えるよ!」と寄り添ってくれたり(R児とY児は日常生活では全く接点のない子どもたちである)、違うクラスと同じくドラゴンボールが好きなK児が休み時間を使って一緒に集まって考えたりしていく中で、R児は笑顔を取り戻し、本当に楽しそうに最後まで活動をやり遂げた。

子どもたちは対話を通して相手を知り、交流することができた。相手を知り親身になって関わり合い、時にはチーム以外の人たちが協力し合いながら、みんなでそれぞれが抱えた壁を乗り越えていく姿がとても印象的であった。すこやかまつりでは、どのチームも多種多様な表現方法で自分のPJについて熱く語っていた。そして、今までの大変さや進捗状況を互いに知っているからこそ、受け取り側も同じ熱量で関わっているように感じた。対話を通して関わることによって、活動はより深まり、そして互いに興味・関心を持ちながら関わることもできたように思う。

⑤実践をふり返って(教師のふり返り)

1学期の活動では、教師が設定したテーマがある中で、子どもたちは自分たちなりのゴールを考えて活動を進めていった。子どもたちと一緒に活動を進めていくにつれ、子どもの思いと教師の思いにズレが生

じ、教師の当たり前や価値観は、子どもの価値観とは異なることが多くあると改めて感じた。この「ズレ」から、子どもと教師の価値観の擦り合わせを行なうことは、自由度の高いPJという活動では特に意味があると考え、2学期はその価値観の擦り合わせを対話で行った。その対話では、正解を求めるのではなく、活動の中で感じた曖昧な境界についてみんなで考えていくことによって、自由な中にも自分たちが価値とする共通の基準のようなものが設けられていったように感じた。その対話を経た事で、子どもたちは自分たちでそれぞれの問題に向き合い、仲間の知恵を借りながら自分たちのやりたいことが実現できるように工夫しながら取り組むようになった。2学期の実践から、子どもたちが活動を進めていく上で大切なのは、仲間との関わりだと考えた。教師や保護者といった大人との関わりももちろんだが、拙くても私を表明しながら意見を交わし関わる事で、活動を生み出すなど、自分たちの思いを最大限表現できるのである。みがくの時間は、自分の思いと向き合う時間であり、仲間を知る時間であるように思う。一方で、好きなものに向き合う時間であるからこそ、教師はその興味関心が一方向だけに向くのではなく、多種多様な興味の種を子どもたちと共に育てていく必要がある。よかれと思ひ、教師が主導権を強く持ちながら活動を進めていくことにより、一見素晴らしい活動やPJが成されたような思い違いをしてしまいがちである。しかし、その事が逆に子どもの独自性や感受性、感覚を遮ってしまっていたと振り返る。

今年度の実践を考察し、低学年のみがくの時間における教師に求められる事は、根気よく待つこと、子どもの思いを子どもと一緒に目線で共有することを挙げたい。それは、ただ教師が子どもから発するのを何もしないでただじっと待つという事ではない。子どもに関わり、対話をしながら、子どもが望む事を見極め、時には後ろから支え、時には手を繋いで一緒に歩むことである。今後も子どもと共に面白がりながら、いろいろな興味の種を育てる存在でありたい。

4 これまでの研究を振り返る

これまで本部会では、幼児教育や保育の実践記録を参考に、教師と子どもによる様々な記録についての検討や、その記録を読み合い、自身の見えを更新し、次の実践に繋げてきた。この数年の間に様々な教師が自身の実践を見つめ、私的な記録も提供するなど、子どもの活動を支える教師のあり方も問い直すような地道な研究を進めてきた。これまでの研究を振り返り、本部会の成果を以下に挙げる。

【 2019 - 2021 】

- (1) 小集団だけではなく、そこにいる一人ひとりの活動の意味を見とること。
- (2) 実践者が自身の当たり前を問い直し、もう一人の私の語りが入る「メタ記述」が低学年のプロジェクト型活動の展開を支える重要な媒体になる可能性を捉えたこと。
- (3) 全教員に低学年教育に関するアンケートを実施し、個々の教師の思いや考えを聴き合う事ができたこと。
- (4) 「参加-記録-対話-省察-実践」の循環が新たな実践を生み出す可能性を捉えたこと。

【 2021 - 2022 】

- (1) 中・高学年での「てつがく創造活動」における協働PJと比較する事で、一学習分野として立ち上がった「みがく」が、教科を包摂している様相が見え、改めて低学年「みがく」の位置づけを確認したこと。

【 2022 - 2023 】

- (1) 実践記録の研究から、低学年PJに適した、対話を重視した環境を検討し設定したこと。
- (2) 協働記録と対話の実践から、子どもをまん中においたコミュニティ作りや社会に開いた実践のシステム構築にも寄与するものとして、「参加-記録-対話-省察-実践」の循環を新たに見出したこと。
- (3) 保護者や教師が活動や対話の過程で生まれるネガティブさを価値として捉えたこと。

【 2022 - 2023 】

- (1) 低学年のPJの展開について、教師が子どもとのズレや縛りについて考察し、PJの展開に生かしたこと。
- (2) 長いスパンで実践記録を残し省察することで、子どもの活動の変化を捉えたこと。
- (3) 子どもと大人が常に変化を楽しみ、挑戦的で動きのある学びを展開しようとしたこと。
- (4) 消費者から生産者へと変容する子どもの姿を見てとったこと。
- (5) 子どもが手触りや手応えなどを感じながら、リアリティを追求し、生み出すこと

今年度の、2学年の実践では、活動が個のものでなく、他者のものにもなり、子どもたちみんなで活動をより良いものにしていこうとお互いの活動に参加し関わっていくという民主主義の涵養を見てとる事ができた。これは本校全体の研究テーマである「学びをあむ」が目指している「社会の変化と主体的に向き合う市民を育成する」という課題に対する成果である。

5 今後に向けて

教師の実践記録には、どのような場面や活動においても、子どもとの生活の営みを大事にしたいという信念がいつも変わらずにあり、「子どもの目がキラキラ」していることや「子どもと一緒に」というような教師の記述にもその信念が表れていた。このような記述について、「新しく生きる」(2009)の中で、津守真先生の「僕も一緒に考えさせてもらおか」(「幼児の教育」2008年1月号に掲載)と「高尚な精神を育てる教育」(「幼児の教育」2006年3月号に掲載)という論考に浜口順子先生が応答している事が、低学年部会の実践者達が対話し省察してきたことと重なって見えたので、おこがましいがその一部を紹介したい。

pp. 193-203 「地を這うことと高尚さの間に」 浜口順子

p. 201 - 保育の目指すもの -

「高尚な精神を育てる」と聞くと、一般的には大人が外部から高尚な目標を子どもに与えて、そこに向かって引き上げるようなイメージがあると思う。しかし津守は、「子どもの心には、高みの光へと向かう心がある。それを高尚な精神へと育てるのが教育の力であろう。そこから本式の教育が始まる。」(P. 191)と言う。子ども自身から表れる高み(高尚さ)への志向性を大人が育むと言う関係性である。

津守保育学には、空間のイメージによって精神性を語る特徴がある。人の行動は、人が空間を動くことだ。それを通常の知覚や常識で認識することを超えて解釈しようとする力がイメージだとすると(本書第1章)、その中で、人が「上」に向かうイメージは、人が人である限り理想や超越的な意味を追い求める存在であることを示す^{よすが}縁となっている。人は四足から二足歩行になり、遠くを見やり、空を仰ぎ、手を天に伸ばすことができるようになったのだ。

「赤ん坊が高みの光へと向ける目、それを感動をもって見る大人の目の中に高尚な精神を育てる土壌がある」(P. 192)と津守は言う。奇しくも、水平な大地から垂直に芽が伸びるように、「高み」という垂直のイメージと「土壌」という水平のイメージは交錯し、教育と言う名に値する保育の日常が立ち上がってくる。ただひたすら日常に追われ地を這い回るような保育の日々であっても、子どもの姿に驚き感動し、折りにふれ子どもに対して感じる不快感や不安などを省みて問い直す機会があれば、連続性のある土壌を耕していけるのだ。

政治的社会的変化の波が、子どもの高尚さを求める志向性を損なう力として直接覆い被さらないように、そして、その政治的社会的変化が保育に与えるだろう影響について考え、判断し、手を打とうとする行動力が、保育者個人にも保育の体制にも必要となる。たとえば、長等幼稚園では六領域という新しい社会的な枠組みを子どもにどのように示せば子どもが自分で考える保育をできるのか問い続けてきた。また戦争玩具をどうするかは、戦争を放棄し永遠に平和を迫及する高尚な道を選択したわが国の決意を、保育環境としてどのように具現化するかという問いなのである。ひいては「子どもは元気なほうがいい」というような常識的前提について疑問をもつことも、そのような問いとなる。

「どうして、なんで」と問いを発し続ける子どものように、日常の保育の営みが高みを見据え続けるためには、保育者としてある不変性にこだわりをもち続ける態度と決意が必要なのではないか。しかし、現実には、日常にただ追われながら、のようなこだわりを持つ事を忌避したり、忘れさせたりする傾向が強まっているのかもしれないと自戒を込めて感じる。

日々、子どもに真摯に向き合い、悩み、挑戦し、問い続けてきた教師たちを支える津守真先生や浜口先生の言葉は、どのような教育的課題があろうとも、子どもに関わる実践者として忘れてはならない事である。てつがく創造活動やみがくの時間のような、自由で子ども主体の学びにおいて、自己を更新し、新たなものを創り出す時、子どもに関わる実践者としての覚悟をいかに持ち続ける事ができるだろうか。その時代や教育の動向を見極めながら常に問い続けていきたい。

(足立・大村・神谷・小沼・下田)

<引用文献>

麻生武. 2009. 『「見ること」と「書く」との出会い』, 新曜社, 東京.

Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*: SAGE Publications, LTD.

邦訳: マーガレット・カー, & ウェンディ・リー著. (2020). 大宮勇雄・塩崎美徳・鈴木佐喜子・松井剛太・磯部裕子・川田学・菊地知子・矢萩恭子訳, 学び手はいかにアイデンティティを構築していくか: 保幼小におけるアセスメント実践「学びの物語」.

鯨岡峻. (2013). 『なぜエピソード記述なのか「接面」の心理学のために』, 東京大学出版会.

お茶の水女子大学・附属幼稚園・附属小学校・附属中学校・附属高等学校. (2016). 『探究力・活用力を育てる授業・保育の研究』, お茶の水女子大学学校教育研究部.

お茶の水女子大学児童教育研究会. (2021). 第83回教育実習指導研究会要項. お茶の水女子大学児童教育研究会. 東京.

津守真・浜口順子. (2009). 『新しく生きる』—津守真と保育を語る—. フレーベル館.