

5 年生部会

1 学びをあむ「あそぶ」学年の履歴と教師の課題意識

あそぶ学年¹の子どもたちは、これまでも自分たちの興味関心に基づいて低学年の「みがく」や「てつがく創造活動」に取り組んできた。昨年度は「好きなこと」を探究する1年であったが、学年が上がって環境も変わる中、子どもたちはどのような活動を展開させていこうと考えるのだろうか。学年担任も年度が変わってメンバーが入れ替わり、今年度の活動を検討する際にそのような話題が持ち上がった。話し合った結果、まずは子どもたちがどのようにこれまでのてつがく創造活動の時間をとらえているのかを理解することが求められるだろうという見解に至った。そこで、年度の始まりは、特にテーマやルールなどを設けることなく、子どもたちに「自分たちの思うようにやってみよう」とだけ伝えて今年度の活動が始まった。すると、子どもたちは、お互いに声をかけ合い、各々でプロジェクトチームを立ち上げ、チームの活動に没入していった。

しばらく活動した後、「あそぶデー」という活動報告会のような時間が設定された。自分たちのプロジェクトチームの発表ブースが設けられ、子どもたちは付箋を持って交代でそれぞれのブースを自由に回り、発表を聞いてコメントを渡していく。しかし、様子を見てみると、自分の関心に合わせて発表を聞いていくスタイルの影響なのか、一部の人のところに観客が集中し、最終的にほとんど来客がなかったという報告もあった。また、一部の子どもたちからは、「あそぶデー」で訪問してくれた人に「楽しんでもらいたい」という声はあったが、参観していた保護者からも相手が「楽しんでいる」ということを感じとっていけるようになるといいという感想も聞かれた。こうした様子を見て、担任団としては「あそぶデー」が定型化と同時にその意味が不明瞭な状態にあるのではないかととらえた。そして、子どもたちにとって、他者と何を共有するのか、なぜ共有するのか、なぜ共に楽しむ活動を望むのか、といった「他者とともにある」ことの意味を問うことが求められるのではないかと考えるようになった。

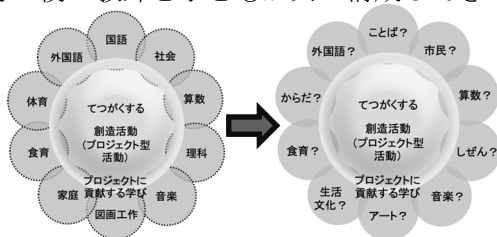
一方で、その子どもたちの姿を通じてこれまでのてつがく創造活動において課題として挙がっていた「教師のかかわり」についても改めて問い直すこととなった。子どもたちが自分たちの関心を探究するにあたり、教師はともにある存在として子どもたちに何ができるのだろうか（何をしないことができるのだろうか）。一人一人異なる存在としての子ども、その子どもが集うアッセンブリ（集合体）として子どもたちとともにいる教師は、てつがく創造活動の実践を共一構成しているといえるため、私たち教師も子どもの姿を通じて自らのあり方を問い、プロジェクト型活動の実践の生成に参与していくことが求められる。上記の子どもたちの実態を踏まえ、以下ではその後の教師と子どもが共一構成してきた日々を振り返っていききたい。

2 あそぶ学年の子どもとともに歩んだ日々を振り返る

(1) 「学びをあむ」教育課程の再構成へ

具体的な活動に入る前に、私たちは「学びをあむ」教育課程が実施できているのかを改めて検討し直した。「学びをあむ」教育課程は、てつがく創造活動を中核として教育課程が編成されており、子どもが自ら「学びをあむ」姿を求めて、各教科の学びがてつがく創造活動を支えつつ「てつがくすること」と「活動すること」と関連づいて取り組まれる構造となっている。また、各教科も独立して存在するのではなく、互いの関連を模索し、子どもを出発点にした学びとして再構成することを目指している。

この教育課程の実質化に向けて、5年部会では子どもの出発点とした学びやエージェンシーベースの学びの充実を図るため、かつて本校が構想していた「学習分野と創造活動」の教育課程を参照し、教科の分断を乗り越えた領域としてとらえ直すことを試みた。また、各教科の境界を取り払い、子どものプロジェクト型活動の探究に貢献しうる学びを構想し授業化する「プロジェクトに貢献する学び」を立ち上げた。この「プロジェクトに貢献する学び」²は、子どもたちのプロジェクト型活動の状況を踏まえ、



¹ 本校では、入学時に「学年愛称」が命名され、その愛称で呼び合うことが文化となっている。詳細は巻末資料（p. 164）を参照。

² 実践の具体は p. 17-18 及び『児童教育 36』に掲載した。紙幅の関係上、詳細はそちらを参照いただきたい。

担任一人一人の異なりを生かした授業を展開するというものである。

こうした構想のもと、2学期以降に子どもたちとともに取り組んできたことを、子どもたちの姿と合わせて振り返り、その意味について考察する。

（２）ともにあそぶ一子どもと教師がともにつくるプロジェクト型活動

1学期の実態と（１）の教育課程構想に基づき、2学期開始から「ともにあそぶ」というテーマを教師から提示してプロジェクト活動を実施した。私たちの主な目的は、上記で挙げた通り「他者とともにある」ことの意味を、活動を通じて問い直すことである。具体的には「ともにあそぶ」のテーマのもと丸1日かけてともにあそぶ「あそぶデー」の開催を伝え、ともにあそぶことを楽しむためのプロジェクトチームを立ち上げて当日に向けて活動するというものであった。参加者は、子どもたちだけでなく、学年の保護者を招いたが「ともにあそぶ」がテーマであるため、参加する保護者や教師も有志でプロジェクトチームを立ち上げ、子どもや大人といった年齢を問わずに「ともにあそぶ」楽しむ1日に向けて活動を進めていった³。

「花火プロジェクト」では、最初は鉄の缶をヤスリで削って粉を作り、糸に絡めて花火を作ることをしていった。しかし、糸が細かったこと、粉がうまくつかないことが課題だと気づき、「たこ糸を使う」「粉をつけるために糊を使う」実験に取り組んだ。さらに「糸の先を結んで丸めれば、線香花火のようになるのではないか」という仮説を立て、「糊の代わりにクレパスでやってみよう」と様々な色のクレパスで試して、「青色の時だけ、炎の外側が青くなる」ことを発見していた。

「ともにあそぶ」の日には、鉄粉を作る作業の大変さを知ってもらうために、お客さんに鉄粉作りをしてもらってから、あらかじめ用意した鉄粉で花火を作る体験を提供していた。鉄缶にヤスリ、たこ糸、糊という身近なもので花火ができることを伝えることができて満足そうであった。

鉄粉をヤスリで削って作る作業は地道な作業であり、たこ糸に鉄粉を絡めて作る花火も本当に小さな光でしかない。しかし、どうしたら長く燃え続けてくれるか、どうしたら安く作れるか、線香花火っぽくするにはどうするかなど、安全性を考慮しつつ、来てくれるお客さんを意識した活動であった。花火プロジェクトの1人は、今回の活動を通じて他者とのかわりを通してともに活動することを味わい、今後の創造活動でもそれを活かしたいとして以下のように語っていた。

これまで取り組んできたプロジェクトで同じプロジェクト（の人）がいなかったけど（ともにあそぶでは）やっと1人ではなくなった。人数がいた方が盛り上がって進んで楽しめた。今も関係の人がいないので1人だけど、誰かと進めるのもありだと思った。

「ラーメンプロジェクト」では、スープ（出汁）にこだわったラーメン作りに取り組み、およそ250食を提供した。ラーメンプロジェクトはAさんを中心に活動がスタートし「勝浦の朝市で食べた屋台のラーメンを再現したい」という思いが出发点となっていた。勝浦の朝市で食べたラーメンは魚介系（鰹節）のスープが特徴であり、その記憶や思いが、プロジェクト全体の方向性を形づくる一つの拠り所となっていた。Aさんの思いに応答しつつ「スープにこだわったラーメンをつくる」が共通の思いとなり、試作や調整を重ねながら、一貫してスープにこだわったラーメン作りに取り組んだ。

Aさんは「勝浦の朝市で食べた屋台のラーメンを再現しなかったから」という経験をもとに魚介系スープにこだわり、「スープを何回も何回も作り直して自分たちが納得するまで作り直して来た」とふり返った。出来上がった味を確かめながら、メンバーとともに調整を重ね、美味しいスープを追い求めていく姿があった。また、「みんなをまとめながら自分が納得することをやってきた」と述べているように、自分の思いを保ちながら周囲との折り合いをつけて進めていた様子を読み取れた。一方で、連携不足や伝え方の課題にも自ら気づき、次の活動へとつなげていこうとする姿があった。

Bさんは「麺の出汁について、こだわった」「自分が納得するまで何がだめだったのか考えた」とふり返り、出来上がったものを見直しながら次の試作に向けて改善していこうと取り組んでいたことが分かった。「チームのことを優先して成功に近づけた気がする」と記述しており、自分の考えを周囲の状況と照らし合わせながら行動していたことが伝わってくる。また、「わからなくなったらきちんと聞けるようになった」「前より100倍気を使えた」という言葉からは、活動を通して人との関わり方が変化していった様子を読み取れた。

Cさんは、「材料を何にするかや材料の量を深く考えました」そして「大事な材料は残して、そこま

³ 巻末資料として1年間の歩みをまとめて提示した（p.156-157）。そちらを合わせて参照いただきたい。

で大事でもないのを減らして、予算を減らした」というふり返りからは、味や費用といった複数の条件を見比べながら、活動を成功させるためによく考え、取り組んでいた。

さらにDさんは、「自分が作ったものに、フィードバックなどをして試行錯誤をしていくことが、どんどん美味しくなっていくことが、嬉しかった」と述べており、試作を通した周りからの反応や意見を受け止めながら、出来上がりが変わっていく過程そのものに手応えと喜びを感じていた。

このようにラーメンプロジェクトでは、「スープにこだわったラーメンをつくる」という思いを共有しながら、他者とのかかわりの中で、自分なりの向かい方を大切にしながら取り組み、出来上がったものを確かめ合い調整しながら思いを形にしていた。

なお、Aさん・Bさん・Cさんは、ラーメンプロジェクトに取り組んだ経験をもとに、3学期以降も食べ物に関わるプロジェクトに取り組んでいる。Aさんは、料理を作ったり食べたりした経験を地図として可視化するような「食べ地図プロジェクト」を構想しており、Bさんは、新触感のおかしづくりに加え、キャッチコピーやパッケージなど、伝え方や表現にまで関心を広げている。また、Cさんは、記録や実験を重ねた上で植物を育て、食べるというプロジェクトを構想している。3人とも、ラーメンプロジェクトでの試行錯誤しながら取り組んできた経験が、挑戦することの価値や、自分なりのこだわりや工夫を大切しながら活動を進める姿勢につながっているといえる。また、これまでの経験を自分の興味関心に引きつけて再構成し、次の学びを描いている姿が見られる。

(3) あそぶ学年の創造活動を考える

「ともにあそぶ」の活動を通じて、私たちは、子どもたちが自分たちで今後の創造活動をつくっていくように、「ともにあそぶ」を振り返るとともに今後の活動を自分たちで決めていくための対話の機会を設けた。方針として、自分たちの関心をもとにチームを立ち上げていくことには決定したが、その中でも特に話題として挙がったのは「プロジェクトチームの立ち上げ方」と「他者との共有について」であった。

プロジェクトチームの立ち上げ方について、子どもたちがこだわったのが「自分が本当に探究したいプロジェクトを立ち上げる」ことだった。全員ではないものの「ともにあそぶ」では、多くの人たちがプロジェクトの内容を十分に吟味することよりもメンバーとの関係を優先してプロジェクトに参加したという意見が振り返りとして出された。人間関係で選んだにも関わらず、最終的に当日は楽しむことができたものの、活動の過程で取り組みたい内容や進め方などでのトラブルが絶えず、その原因がそこにあったととらえた人が多かったようである。よって、子どもたちは、まず個人で立ち上げたいプロジェクトを学年に提示した後、同じ内容に取り組みたい人でプロジェクトを編成するという方針がとられた。また、「他者との共有」については、以下のような学年での議論が行われた。

- | |
|--|
| C1: あそぶデーの時に完成しているかどうかは関係ないから、中間報告をしてもいいと思う。 |
| C2: 学びを深めるためにやっている。やることには意味がある。1つでもやることに意味がある。未来に進化させるためには成功失敗は抜きにしてモデルケースを作ることが大切だと思う。 |
| C3: そもそも何のためにやるかによる。なにに向けてやるの？中間報告はあそぶデーのため？6年のため？ |
| C4: あそぶデーのために一旦やって、またそれで次に生かしてやるから、短期目標があそぶデーで長期的に6年につながったらいい。 |
| C5: あそぶデーは学期で区切れちゃった。そういう区切りをつけずに長期的に考えられたらいいのでは。目標にも近づけると思う。 |
| C6: 中間報告はいらない。なぜならあそぶデーがあっていいと思う。あそぶデーの時に全部公表したらいいと思う。 |
| C7: 中間報告会はあそぶデーと違って、あそぶデーは完成したものだが中間報告は完成したものでないから、あそぶデーの時にまとめていうのは完成したものしか見せられないからまとめてやるのはおかしい。 |
| C8: プロジェクト全員を稼働させて中間をやるのではなく、代表的なものでやってもいい。全員がいくと活動が難しくなる。代表が出た方ができるだけ活動が確保できる。 |
| C9: 完成を見せるあそぶデーと捉えたとそれでいいが、完成がないというプロジェクトはどうとらえたらいい？ |
| C10: ゴールがないやつっていうのは、その人がやり切ったと思うことやゴールが完成したというものではなくてポスターに書いた目標。それは完成とみなしていい。 |

本稿執筆時に方針は確定していないが、中間報告や「あそぶデー」のように、共有することの意味が議論を通じて明らかになりつつある。あそぶ学年にとっての「ともに」学ぶことの意味が更新され、学期や学年といった区切れ目では完結しない「あそぶ学年の創造活動」が動き出そうとしている。

(4) 創造活動から教科学習を見つめる

国語では「お茶っこ CM を作ろう」という学習に取り組んだ。子どもたちが学校生活での問題や身近な社会問題について見直し、それを CM 劇として表現することをゴールとしていた。この単元は「表現する」活動であるものの、重視してきたことは自分の学校生活や社会問題を自らの目線で見直すことであり、CM 劇のできばえよりも、制作過程での話し合いや「一人一役」で参加することにある。子どもたちは、写真にあるように、各々の視点から身近な問題を出し合い、今、自分たちに必要な問題提起は何かを話し合い、表現しようとする姿が見られた。CM 劇づくりや表現に視点を向ければ「ことば」の学習となるが、身近な問題に対して切実さを持って議論する取り組みには「ことば」の学習にとどまらず自分たちの生活を出発点とした様々な学びが内包されている。



算数では、「自由探究（探Qラボ）」の時間を設定するとともに、「単元探究（課題探究）」という視点からも単元を通した学びを検討し、子どもたちの問いや疑問を起点に学びを構想してきた。“自由探究”とは、自分の興味にもとづき 探究内容（問いやテーマ）を自分で決めて行う探究的な活動の時間である。「自由探究の時間は自分にとってどのような時間ですか」という問いに対する子どもたちの回答を見ると、自由探究の時間は、「自由」「自分で決められる」「楽しい」といった言葉で語られており、多くの子どもたちにとって、自分の興味にもとづいて学びを進めていく時間として捉えられていることが分かる。また、Eさんは「プロジェクトと少し似ている感じで、自分が気になったことや疑問に思ったことを調べられるので、楽しいです。」と記述している。さらには、回答の中には「問い」「疑問」「不思議」といった言葉が多くあり、自由探究の時間が、問題解決の場としてだけでなく、問題を見いだす場として意味をもっているとも言える。



こうして教科での実践を並べてみると、教科担任制のもとで別人格による授業実践が行われていても、教科として取り組まれている中に学びとして重視していることへの重なりが透けて見えてくる。例えば「問う」という行為に視点を向けば、媒介や対象としての「言語」や「数」といった異なりがあるにせよ、学びとして互いが子どもを出発点にして一定の重なりをもちながら取り組まれていることがわかる。特に、あそぶ学年の子どもたちとともに生活するからこそ、てつがくや創造活動の取り組みを通じて「問う」「探究する」といった行為について教科においてもアプローチしていくことを試みていることが重要なポイントであると考えられる。ここには、これまで各教科特有の学習内容として考えられてきたことが問い直される潜在性があるといえないだろうか。子どもが学ぶ必要のあることとして教師が「教科」の枠組みから見ていることが「子どもを出発点とした学び」として問い直されることで、改めて子どもが学校で学ぶこととは何なのかを再定義・再構成していくことが検討されることへとつながる契機となりうるのである。

3 あそぶ学年の姿から学ぶ

上記にある子どもの姿は、数多くの出来事のごく一部に過ぎず、子ども一人ひとりにとっての学びの意味は様々ではない。ただし、あそぶ学年の子どもたちが自分の関心を追究する姿は、どの人にも共通して見られた時間であったと振り返ることができる。ここには、教師があえて「しないことができる」ことを選択し、「しない」という行為によって子どもの活動を見守り、子どもが存分に自らの関心を探究する営みの保持に努めたことがかかわっていると考える。それによって、子どもがのびやかに自らの関心に突き進む姿を見とることができ、この時間を共に構成していくことができたと考えている。教師は何かをしなければならないという責任があるとするならば、「しない」ことにもそれがあると言えるのではないだろうか。その「する」と「しない」の間で揺れ動き、教師とともに活動を生成するエージェンシーとして、環境を整理したりあそぶ学年の子どもたちを出発点にした学びとして試行錯誤しながら取り組んだりしたことが、あそぶ学年の一人一人に貢献したのであればこの上ない喜びである。

あそぶ学年の子どもたちは、自分たちの関心に向かって今日も歩みを進めている。彼らの姿から、学校教育において子どもが時間を忘れてのめり込む活動をどのように保持していけるか、またその意味を我々教師がどのように学校教育として体现できるかが問われている。

(神谷・久下谷・黒田・築地・町田)