

1 今年度の研究について

昨年度の実践では、ICT を活用した情報収集や整理に意欲的に取り組む姿が見られた一方で、子ども自身の実感や関心が学びの中心から外れてしまい、学びが表層的にとどまる傾向が見られた。このような経験から、教師は学びの出発点をどこに置くのかという問いを改めて見つめ直す必要性を感じていた。

近年、子ども自身の問いから出発する個別最適の実践が注目されているが、与えられた枠組みの中で最適解を導く問題解決型の構造を保持している。これに対し、本部会では、様々な関係の中で課題が生成され、意味が創出されていく生成のプロセスそのものを価値づけるとともに、その生成が生起するための関係的・偶発的環境のデザインを重視した。そこで、学びをあらかじめ定められた課題の解決として捉えるのではなく、立ちどまりや偶発的な出来事を含みながら展開していく過程そのものを「旅」として位置づけた。

なお、本校においてカレン・バラッドのエージェンシャル・リアリズムの視点が参照されるようになった背景には、本部会が提案した6月の公開研究授業にある（詳細は、「児童教育 36」の2学年部会の報告を参照されたい）。当該公開研究授業では、図画工作による実践を基に、岡南（2025）による「子ども理解」や保育記録に関する言及を引用しながら、子どもや学びを人・物・環境との関係の中で捉え直す視点を提案した。その結果、子どもや学びを関係の中で捉える視点が全校で共有されるようになり、他学年にも広がった。

一方で、本部会では、特定の理論を研究の起点として実践を構想したり、理論を前提として子どもの姿を検証したりする立場は取らず、日々の実践の中で生起していた子どもの姿や経験そのものを出発点として研究を進めてきた。本部会では、理論の妥当性を示すことを目的とするのではなく、子どもたちが何に触れ、何に立ちどまり、どのような対話や経験を重ねていたのかという実践の具体を起点に考察を行っていく。



図1 身の回りの自然に目を向けた1学期（「うまれる」グループのドキュメンテーションより）

2 活動の実際

（1）「旅する学び」のデザイン

本実践は、週1回2コマ（計80分）の学習時間を設定して行った。

子どもに適した時間として、前半60分をグループでの活動、後半20分を各学級でのふり返りと共有の時間として設定した。

教師は、子どもの関心や学びの道筋を予見して、学級を解体し、新たに「うまれる」「ぐるぐる」「つかう・なくす」「あらわす」という4つの旅のテーマを提示した。児童は、自身の関心に応じて旅（グループ）を選択した。各グループの問いや実感を大切に、実体験やフィールド体験を通して、自然・社会・食・アートなどの関係の中で学びが生成されていく過程を味わうことをねらいとした。

当初の活動では、昨年から経験や4月の校外学習を経て、生き物や環境のつながりを肌で感じたことを起点に、各自の興味に応じた学びへ、さらにはその興味を共にする小集団の学びへと展開した。

このうち、「ぐるぐる」グループ、「つかう・なくす」グループの実践を取り上げる。



図2 「つかう・なくす」グループの履歴時系列では捉えきれない、活動が生成していく過程が見えてきた。

（2学年の「学びの履歴」、要項p.150参照）

(2) 「ぐるぐる」の旅

「ぐるぐる」グループでは、「使わなくなったものを、もう一度使えないか」という問いから活動が始まった。当初は、何をしようかと模索する状況が続いていたが、校外学習の経験を元に、自分たちが関心を持ったことを対話することで、個々の関心が挙げられ、まずはやってみようとして各々が動き出すこととなった。活動が進むにつれて、段ボールや布、牛乳パック、ラップの芯、ペットボトルなど、身の回りの素材を前に、「これでガチャガチャを作ろうよ」「布でスカート作りたい」と、それぞれが思いついたことを口にしながら手を動かすようになっていた。また、誰かが作っている様子を見て、「それ楽しそう」「じゃあ、もっと大きいのを作りたい!」と声をかけ合い、活動はさらに広がっていった。

①「それって、どうなんだろう…」 - 活動の停止により「循環」という問いが生み出される -

2学期に入り、学年活動で流しそうめんを行うことが決まり、グループではそのうち流しそうめんの台を作ることになった。どのような流し台にするか話し合ったところ「ペットボトルがいいよ」「牛乳パックは水に強いし、リサイクルできる」と声が挙がり、それぞれ廃材を集めて流し台を作り始めた。また、「カラーペンでコースに模様を描こう」という意見も出たが、「ペンで描いたらリサイクルできなくなるんじゃない?」という声に、子どもたちは立ちどまって考え、ペットボトルをそのまま使うことにした。

上述した対話がきっかけとなり、学年活動後には分別やリサイクルの仕組みを調べたいという子どもが出てきた。「ぐるぐるするために、わざわざペットボトルを買ったんだよね、それってどうなんだろう」という声や「ペットボトルを使わない方法はないかな」などの声から、グループ全体で話し合いをすることとなった。子どもたちは、学年活動をふり振り返りながら、ペットボトルを使うこと自体についても見つめ直し、「循環」というグループ全体の問いが生み出されていった。

②「そもそも…」 - 子どものリアルな実感から問いの向きが変わっていく -

グループの活動を通して、子どもたちは「使わなくなったものを何かに作り変える」という表層的な経験にとどまらず、「そもそもそれはどこから来て、どこへ行くのか」「使うとはどういうことなのか」と問いを深めていく経験を重ねていった。ものを作りながら手を動かす中で一度立ち止まり、調べたり考え直したりする過程は、子ども自身が違和感を手がかりに問い直していった結果であったと捉えている。

特に印象的であったのは、捨てられたものを「どう使うか」から、「そもそも使わなくてもよいのではないか」という視点が動いていった点である。これは、正解に導かれたというよりも、実際の活動や対話を通して、問いの向きが変わっていった経験であったとふり返る。その過程で、ゴミ箱の中をのぞいたり、分別の仕組みを調べたりする姿が見られ、身近な生活と社会の仕組みとが子ども自身の実感として結びついていった。

③「それって、ぐるぐるだね」 - グループの問いが学年の中を行き交う -

また、「ぐるぐる」グループの実践は、他のグループと直接的に活動をともしすることはなかったものの、学年全体での共有や対話の時間を通して、確かに響き合っていた。グループ活動の後の教室の対話での分かち合いの場では、「それはぐるぐるの考え方だね」「その視点、他の旅でも使えそうだね」といったやり取りが交わされ、子どもたちは自分たちの活動を学年全体の中で位置づけ直していた。こうした経験は、他の3グループと同様に、「ぐるぐる」グループの活動が孤立して立ち上がったものではなく、学年の中を行き交う一部であることを、子どもも教師もともに実感する機会となっていた。

(3) 「つかう・なくす」の旅

①そうめんを作り、染める - 食と表現がつながる -

「つかう・なくす」グループの活動は、「やってみたいことを聴き合う」ことから始まり、日常生活はもちろん、さまざまな学年行事と結びつきながら展開していった。9月には「えがくDAY」(活動を子どもや保護者と分かち合う会、流しそうめん)をすることになった。その麺づくりの初期段階では、レシピを参考にしながら生地を作ったが、水の量を入れすぎてしまい、生地がまとまりにくくなる場面があった。その際、子どもの一人が生地を指につけて引き伸ばし、「先生、見て!のびてるよ!」と声を上げた。この発話をきっかけに、周囲の子どもたちも親指と人差し指の間で生地を伸ばし、その感触や変化を確かめていた。

また、活動後の休み時間に、染め物の本を持ってきた子どもが教師に向かって「これでそうめんにも色つけられないかなあ…。流しそうめんでは色のついたそうめんが流れてきたら、みんなびっくりするんじゃない」と語る場面があった。教師はその本を一緒に見ながら、どのような素材であれば色が出そうか、使った後の素材をどのように扱うかについて子どもとともに考えた。後日の活動では、玉ねぎの皮を煮出した汁でそうめんを染めると、市販のそうめんが赤茶色に染まり、子どもたちは色やにおいの変化を確かめていた。

さらに、別の素材を試した際には、ゆで汁の色が変化の様子を見て、「これで布も染まるかな」とつぶやく子どもがいた。近くにあった不織布や紙を実際に染めてみると、「青くなった」「でも、しばらくしたら白くなった」と結果を比べながら話し合う姿が見られた。このように、一つの活動が次の試みへと連なり、食と表現が自然につながっていき、身近な素材を煮出すことで色やにおいが生まれる経験や、その経験が布染めなど別の活動へと横断的に広がっていく様子が見られた。活動では、結果よりも過程に価値が置かれ、素材に触れ、変化を感じ取る一つの経験が、次の活動につながっていた。

②「おいしさ」とは？

－「おいしさ」だけを基準にしない素材との多様な出会い－

学校に生えているどくだみを煎じて作ったどくだみ茶を飲んだ際には、「さいしょはにがいがいけど、あとからあまい」「ぜんぶはのめない」といった率直な感想が聞かれた。味噌作りでは、「ねちゃねちゃして、手がかゆい」「このなっとうみたいなおい、ちょっとにがて」と語る子どももあり、必ずしも心地よいとは言えない感覚に対しても、自分の感覚に向き合い、言葉にする経験が積み重ねられていた。

また、調理後に出た皮や葉をコンポストに入れる活動では、「ここに入れたらどうなるの」「あ、なんかへんなにおいがする」といったつぶやきが聞かれた。しばらくしてコンポストの中から芽が出た際には、「すてたのに、また出てきた」と驚きをもって観察する姿が見られ、食べ物の循環を実感として捉えている様子が見ええた。

これらの活動を通して、子どもたちは味やにおい、手触りとといった五感を強く働かせていた。必ずしも心地よいとは言えない感覚に対しても、率直な言葉で反応し、自分の感覚に向き合う姿が見られた。こうした経験は、「おいしさ」だけを基準にしない、素材との多様な出会いを可能にしていた。

③「予測不可能な展開を楽しむ旅」として関わる－教師の変容－

子どもの姿を通して、教師自身の関わり方にも変化が生じた。完成や成果をゴールに設定するのではなく、子どもとともに予測不可能な展開を楽しむ「旅」として活動に臨むことで、教師もまた素材や出来事に向き合い、驚きや迷いを共有する存在となっていた。

「つかう・なくす」の旅は、食を題材としながらも、子どもたちが自分の感覚や世界との関係を見つめ直す時間であった。やってみること、感じることを含んだ経験の積み重ねが、意味生成のプロセスとして立ち上がっていた点に、本実践の意義があると考えられる。



図3 教師が実際にそうめんの技術を職人から学び、何度も試作を重ねて作成したオリジナルレシピ



図4 給食の玉ねぎの皮を煮出してめんをゆでる



図5 ゆでた大豆を潰す（味噌作り）

4 今年度の実践をふりかえる - 「旅する学び」とは -

(1) リアルな経験に根ざした学びの生成プロセス

本実践における学びは、「やってみる」ことから始まり、実際に触れ、味わい、その経験を分かち合い、ふり返り、再びやってみるという循環的なプロセスの中で生成されていた。この一連の過程において、子どもたちがある既存の知識を一方的に受け取るのではなく、子どもたちがリアルに感じる感覚や体験から意味が立ち上がっていた点に、本実践の特徴がある。

子どもたちの学びの中には、「なんかやってみたいな」という憧れや、「ちょっとやってみるか」という身軽な取りかかりが随所に見られた。やってみた後には、「どうだったか」をふり返り、分かち合う時間が保障され、それが「またやりたいな」「こんどはちがうのをやりたいな」という次の選択や展開につながっていた。このような課題生成の背景には、教師があらかじめ課題やゴールを固定せず、子どもとともに探究を続ける存在として関わっていたことがある。教師自身も「何かおもしろいな」と感じながら子どもと同じ旅に参加していた点が、学びを支える重要な要素であった。

(2) 多様な他者が交差する「旅する学び」の環境が立ち上がる

本実践では、教室内に閉じた学びではなく、保護者や地域の人々、こども園関係者など、異なる立場の人々が交差する場として展開された。畑のボランティアによる支援に加え、古米・古古米の食べ比べや米粉への加工、大学構内で採れたすももを使ったジュース作り、当日採れた野菜での漬物作りなど、保護者参観を通して学びのプロセスを共有する機会も設けられた。こうした経験は、話題を海外の米へと広げるなど、子どもたちの関心をさらに拡張していた。

また、学年フロアに入る手前の踊り場には、教師が作成した実践記録や「しぜんみつけ」で集めた素材など設え、子どもたちの経験や学びを可視化した。毎週の活動は各グループの担当教員が記録し、その実践記録を学年会で共有することで、子どもたちの旅がどのような意味をもって進んでいるのかについて、教師同士が対話する機会ともなっていた。これらの記録は、子どもが自らの活動や思考をいつでもふり返ることができる環境として機能していた。このように、環境、記録、自然、材料、子ども、保護者、教師、イベント、こども園関係者などといった、多様な他者が相互に作用し、交わる「旅する学び」の環境が立ち上がっていた。

5 様々な他者との関係の中で学びそのものが生成され続ける

多くの人や出来事が旅に参加する中で、子どもたちは、与えられるだけの消費者的な存在から、試し、つくり出す、生産者的な存在へと変容していった。何かをつくり出す展開を自ら考え始める姿や、学校を越えた人々との関わりによって、学びが一層豊かになっていく様子がそのことを示している。

本実践を通して、子どもたちが、実際に物事に触れ、その手ざわりや変化、違和感を手がかりに、概念として物事をわかるのではなく、身体感覚を通して確かめる経験が学びの出発点となり、世界のリアリティに迫っていったことは大きな成果である。これらの学びは、活動が直接的につながってはいなくとも、分かち合いの場を通して、問いや視点が学年内を行き交い、響き合っていた点に本実践の特徴がある。「旅する学び」は、単に一つの活動手法として位置づけられるものではなく、交わされた友達とのやり取りや教師との対話、素材や環境など、ひとやこと、もの、場、空間など様々な他者との関係の中で、学びそのものが生成され続ける在り方として、本実践の中に具体的に立ち上がっていた。

本実践で立ち上がったこの学びの在り方は、学年内にとどまらず、今後、教科や学年を越えた実践へと展開していく視点を内包していると捉えている。



図6 竹から流しそうめんを連想する
こども園の用務員さんが竹を割るの見る
(あらわすグループのドキュメンテーションより)



図7 季節を感じたり、自分たちの活動を
ふり返ったりすることができる、踊り場の設え

【引用文献】 岡南愛梨. 2025. 子ども学 13, 51-75. 萌文書林.