

1 年生部会

1 研究の内容

今年度の本校の研究のテーマは、「関係性の中で生成される主体」である。これを受け、1年生部会では、これまでお茶小で継続されてきた低学年教育の中で起きた出来事を通して、「子どもの主体性」という言葉そのものを問い直し、教師の役割を再考したいと思う。

(1) 問題提起：「はじまり」や「継続性」として個人に帰属される主体性

近年、学校現場では「主体性」をキーワードとする実践が数多く語られている。ここでの「主体性」とは一体何であろうか。「子どもたちが自分で考えました」や、「子どものアイデアです」といった言い回しによって、出来事のはじまりが子ども個人に帰属される。しかし、出来事のはじまりとは本当にそのように語りうるものなのだろうか。ハイデガーは「はじまりの意志はない」と述べ、「はじまりの意志を肯定することは過去を切断するということだ」と指摘した(國分, 2019ⁱ)。出来事は常に、過去から切り離された点として立ち上がるのではなく、それまでの文脈や関係性を引き受けながら生起している。子どもたちの行為もまた、これまでに経験してきた出来事や環境、他者との関係と切り離すことはできない。國分功一郎(2019)は、能動でも受動でもない「中動態」について論じた。それは、例えば、「惚れる」といった動詞に見られるように、何かに惚れるという行為は、対象が魅力的だったために、「惚れさせられている」とも解釈できる場合がある。ここでは、行為の起点を主体の内面に求めること自体が問い直される。また、佐々木(2008)ⁱⁱが論じる「アフォーダンス」の概念も人間の行為がモノの配置や性質によって誘発されることを示している。例えばエバーマツがおかれていれば、飛び込みたくなるように、行為は人間の意志以前に、環境との関係の中で立ち上がる。

これらの議論から、出来事の「はじまり」を特定の個人に帰属させることの難しさは明らかである。しかし同時に、これらの見方においても、意味づけや判断の最終地点は、人間の側に残されている。はじまりを個人に帰属させないことと、人間中心的な世界観から自由になることとは、必ずしも同義ではない。この点をさらに問い直す視点として、1年生部会ではカレン・バラッド(2023)ⁱⁱⁱの提唱するエージェンシャル・リアリズムに注目する。

(2) エージェンシャル・リアリズムの視点から「主体性」を解体する

バラッド(2023)のエージェンシャル・リアリズムは、出来事を、あらかじめ存在している主体や客体の相互作用として捉える立場を取らない。そこでは、人やモノ、意味といったものは、独立した存在として先にあるのではなく、出来事の中で諸要素がもつれ合うことによって、その都度生成されと考えられる。この生成のあり方を示す概念が「内部作用(intra-action)」である。内部作用とは、個が関係に先立って存在するのではなく、関係の中から個が立ち現れてくるという考え方である。

この考え方の視点に立つことで出来事の見方が大きく転換される。従来の教育実践では、人やモノが先に存在し、それらの相互作用の結果として出来事が起きると考えられてきた。しかしエージェンシャル・リアリズムにおいては、まず出来事があり、その出来事の中で、人やモノが、どのような作用を及ぼす存在として立ち現れてきたのかを考える。ここでは、「主体性が誰にあったのか」という問いは中心的な意味をもたない。代わりに問われるのは、どのような諸要因が関与し、その出来事が生じたのかという点である。また、この視点は教師の位置付けにも変化をもたらす。教師は、子どもを外側から観察し評価する観測者ではなく、出来事を構成する内部作用の一部としてその場に立ち現れる存在となる。教師自身もまた、関係に先立って存在する主体ではなく、もつれの中で作用し出来事に影響を与える一要素なのである。

このようにエージェンシャル・リアリズムの視点に立つと、「主体性」という概念そのものが解体される。出来事は、特定の個人の内面から生じるのではなく、関係の中で生起する出来事である。その渦中にある人間やモノ、環境のすべてが、出来事を生み出す働きをもつ。この働きの現れをエージェンシーと呼ぶならば、教育において問われるのは、誰が主体的であったかではなく、エージェンシーが立

ち現れうる場がどのように構成されていたのかという点である。

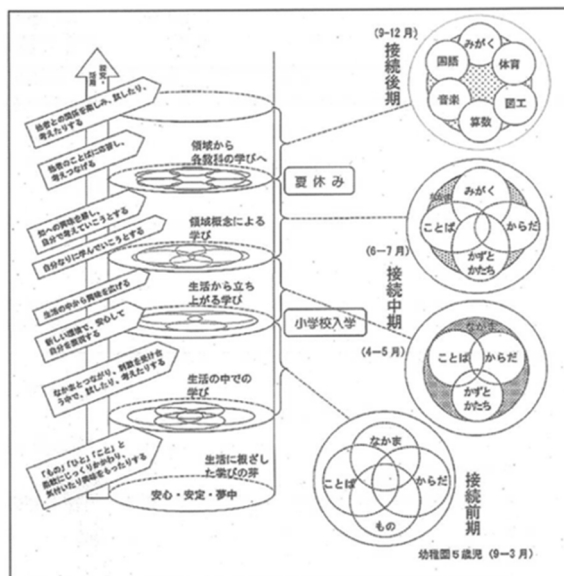
子どものエージェンシーの現れを保証するとは、大人が子どもを未熟な存在として導くことではなく、出来事の中で対等な他者として関わることを意味する。子ども、教師、保護者、そしてモノまでも、その場を構成する対等な要素の一つとして捉えるとき、出来事の意味は大きく組み替えられる。それは、従来の評価観や教育観によって構成されてきた学校教育としての統治のあり方そのものを問い直すきっかけとなるだろう。

2 お茶小の幼小接続期のカリキュラムの中で起きた出来事

入学前の生活や活動の経験は一人ひとり異なる。その差異を特別なものではなく、当たり前の前提として引き受けながら子どもたちと関わっていくことが重要である。そのため、本校では「1年生」という発達段階で子どもを一括りで捉えるのではなく、子ども一人ひとりのこれまでの経験や、その子がその場にどのように立ち現れているのかに目を向け、存在そのものを受け止める関係づくりとしての教室を大切にしてきた。

こうした考えのもと、本校ではこれまで、「なめらかな接続」と「適度な段差」をキーワードに、ボトムアップを大切にした低学年教育を実践してきた。それは、子どもを「何ができていないか」という欠如の視点から捉えるトップダウン型の教育とは異なり、子ども・モノ・環境・関係性の中で、どのような出来事が立ち現れているかに目を向ける立場である。

幼小接続期のカリキュラムは、小学校では接続中期の「生活から立ち上がる学び」を起点とし、「領域概念による学び」、そして接続後期に「領域から各教科の学びへ」と分化していく（詳しくは過去の要項を参照されたい）。本研究では、この低学年教育の中で実際に起きた出来事を取り上げながら、教師が子どものエージェンシーの出現をどのように見つめ、その場を支えていくのかについて考えたい。



【お茶小の幼小接続期のカリキュラムイメージ図】

（1）サークル対話の中で起きた出来事：ことばや長さの概念との出会い

むすぶ学年（1年生の通称）の朝は、クラスでのサークル対話から始まる。サークル対話では、みんなに伝えたいことがある子が、生活の中で経験したことや気付いたこと、頑張っていることなどを話す。話し終わると、他の子が、分からないことやもっと知りたいことを質問し、思ったことや感じたことを率直に聴き合う。4月は、自分の思いが強く、質問するというよりも、自分の文脈から「ぼくはね」と、自分の話をし始める子が多かったが、サークル対話でのやりとりを重ねるごとに、だんだんと話し手に寄り添った質問が増えていった。肌の触れ合うような距離感、何でも受け止め合える空間と関係性により、サークル対話の本質を感じとっていく子どもたち。9月には、サークル対話について、「自分が知らないことが分かるから楽しい」「その友達のことが分かって面白い」と、そのよさを語っていた。

＜サークルと マフラーと 子どもたち＞

Mさん：10月の土曜日にマフラーを作ったよ。 （見せる）	Fさん：1 m20 cm、Mさんは、それより小さいの？
みんな：わー、長い、すごい、あったかそう、冬にぴったりだね	Gさん：Mくん、身長いくつだった？
Aさん：どうやって長く作ったの？	Hさん：1 m10 cmくらいだって。
Mさん：こういう道具があって、八の字に毛糸を巻いていって、作ったよ。	Fさん：じゃあ、1 m20 cmで合ってるね。
Bさん：それ、どれぐらいの長さがあるの？	Iさん：毛糸って、何種類使ったの？
Mさん：うーん、僕より長い。	Mさん：5色
Cさん：ちょっと、立ってみてよ。	Jさん：Mさんは、どの色が好きなの？
	Mさん：水色っぽいの。
	Kさん：そのマフラーって、何分かけてつくった

(Mさんとマフラーの長さを比べる)	の？
Dさん：ちょっと待って、定規、定規。(定規をあて、長さを測る)	Mさん：うーん、ちょこちょこやってたから、4日間くらい。
Eさん：待って待って、浮いてる浮いてる、定規の端っこ、くっつけて。	Lさん：ぜんぶ一人でやったの？
Dさん：えーとね、1mより長い、(間)で、20cm (→右側へ)	Mさん：難しいところは、お母さんと一緒にやったよ。
	(続く)

Mさんが作ってきたマフラーの長さに注目した子どもたち。まずは、Mさんの身長と比べて、どれだけ長いのかを体験や体感と結び付けて考えようとし始めた。自分たちの身長よりも長いということに気付き、今度は、1m定規を持ち出して、測り始めた。線を引くために何度か使ったことのある定規と比べてみようというのである。定規の使い方を知っている子が、端を揃えるように伝え、みんなでおさえて、見上げるように長さを調べていた。「えーとね、1mより長い。」しばらくして「で、20cm」1m定規をずらして測るのはなかなか難しく、4、5人で協力しながらも、長い時間がかかった。それをサークルに座っているみんなが見つめていた。この時期の子どもたちらしいゆっくりした時間が流れた。友達と定規とマフラーの中で、それぞれが長さという概念との出会いを感じ、楽しんでいたように感じた。



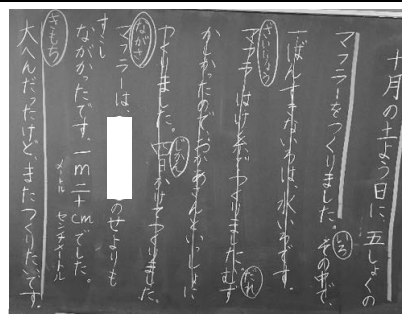
【長さを計る子どもたち】

＜共同作文と 子どもたちと 教師＞

サークルで話し合われたことについて、共同作文をした。共同作文の時間は、教師から話を始めた。

教師：では、Mさん、最初の一文をどうぞ。	Hさん：「すこし」のほうがいいと思う。「すこしながかったです」
Mさん：十月の土よう日に、五しよくのマフラーをつくりました。	Fさん：「1m20cmでした。」
教師：この後、続けられる人はいるかな？(略)	Cさん：それで、気持ちを入れよう。
Kさん：マフラーは、け糸でつくりました。	Jさん：Mさん、何て書く？またやりたい？
Nさん：そろそろ気持ちの文がいいかな。どう？	Mさん：「大へんだったけど、またつくりたいです。」
Mさん：むずしかったので、おかあさんといっしょにつくりました。	みんな：じゃあ、そうしよう。
Iさん：四日かけてつくりました。	みんな：うわー、文が長いな。
みんな：これでいい！	教師：長い文章になったね。文章って、長ければいいってものでもないんですよ。一番書きたいことを書くことが大事。今日、みんなが一番書きたいことは何か。色のこと？材料のこと？時間？長さ？手を挙げてみて。(全員、長さ)じゃあ、そのことを書こう。
教師：これでいいか…一番書きたいことをまだ書いていない気がするけれど…サークルでお話したことで、みんなが一番気になったことって、何だった？	みんな：うわー、短くなった(視写する分量が減って、内心喜んでいる)
みんな：あー、長さのこと	教師：じゃあ、みんなで、音読してみましょう。
教師：そうだね。文を作れる人はいるかな？	
Eさん：マフラーは、Mさんのせよりもながかったです。	
Dさん：「ちょっと」ね →右側へ	

共同作文では、書きたいことが次々に挙げられる。「そろそろ気持ちの文がいいかな」と、これまでの学びを生かした姿も見られる。子どもたちだけで素敵な作文が生まれそうではあるが、ここぞというときには、教師から問いかけをするようにしている。この時は、サークルで長さのことが話題になったが、作文には出てこなかったことから、「一番書きたいことをまだ書いていない気がするけれど…」と切り出してみた。その後の子どもたちと教師との対話により、「一番大事なことを書く」という書き方のポイントが見えてきた。もちろん、子どもたちにとって、一番書きたいことが長さでないとしたら、それを認めるつもりであった。教師も一参加者であるという心持ちである。



【実際の板書】

し、そして一緒にできた喜びも感じられるように思う。その余白を、「こうあるべき」ではなく、そこで起こる出来事や学びを柔軟に受け止め、教師も共に楽しみ、共に悩むことが必要なのではないだろうか。

この出来事から N さんと O さんは何を学んだのか。それは、先に目的があり、それを習得する従来の教育の在り方ではない、出来事の後に何を学んだかが立ち現れる出来事のベースの新たな学びの一端と言えるのではないだろうか。

(3) プロジェクトの中で起きた出来事：「もつれ」として現れたエージェンシー

1 年生のプロジェクトは、生活から立ち上がる。ここでいうプロジェクトは決して目的的な行為ではない。子どもたちは様々なモノやコトに触れ、興味・関心が生まれると赴くままに、「やりたいこと」に取り組む。その動きは決して固定的なものではなく、絶えず流動し続けるものである。ここでは、「もつれ」の中で、どのような出来事が生起していったかを P さんを中心にしてみたいと思う。

① 偶然生まれた「抹茶」と P さんの出会い

ある日の帰り際、P さんはふとした偶然に出会う。図画工作の時間に使った空のペットボトルを手にしていた P さんは、教室の一角でお店屋さんごっこをしていた子どもたちが、色とりどりの画用紙を切り刻んでいる様子に目を止めた。P さんは何かに導かれるように、その切れ端をもらい、ペットボトルに入れ、友達に水を入れて欲しいと頼んだ（この時のことを後から聞いてみると、意味も目的も明確ではなく、ただ「なんとなく」と教えてくれた）。



【色水に驚く P さん】

翌朝、登校した P さんは、ペットボトルの中で変化が起きていることに気づく。水が、うっすら緑に染まっていたのだ。P さんは驚きとともに「抹茶ができた!」と歓声をあげ、「緑色の水だけを取り出したい」と言い始めた。しかし、どうすればいいのかわからず、しばらくそのボトルを眺め「ザルある?」と教師に尋ねてきたが、「うーん…ないなあ…」と教師は応えた。その後、一緒に何かいいものはないか探していた教師が見つけたものは、朝顔の水やりで使っていた穴の空いたペットボトルキャップだった。それを「これはどう?」とそっと差し出すと、P さんは「それだ!」と声を上げ、即座に実験が始まった。逆さにしたペットボトルから、穴を通して水がこし出されていた。その出来事を見ていた周囲の子たちもまた、ただ見ていたのではない。色水づくりが他の子たちに連鎖し、赤、青、黄、様々な色が教室に広がっていく。この日の出来事を、P さんは、日記に書いてきた（後日、P さんのお母さんが、とても楽しかったから日記をかきたいというので、用紙を印刷したと教えてくれた）。

② チーム（「みがく」）発足の契機

次の日、多くの子たちが色水をつくっていた。教師はその様子を見て、どこかでみがくの時間のきっかけとなる出来事を探していたので「ここかな?」と迷いながらも「自分たちでやることを決めて活動する時間をつくらな?」と提案した。そこで生まれたいくつかのチームの中に、「色水チーム」ができた。P さんは「色水チームのリーダーは僕」と、リーダーを名乗り、他のメンバーに指示を出しながら活動していた。これが 2 組の「みがく」のはじまりだった。



【色水チーム】

③ 抹茶のきっかけをくれたおみせやさんチームへ移る P さん

そのまま色水チームはどうなっていくのか。教師は見守っていたが、その次の日、P さんは色水チームをすぐにやめ、画用紙の切れ端をたくさんつくっていたお店屋さんチームに移っていた。P さんの関心はすでに色水づくりの場から離れ、お店屋さんごっこのチームに加わり、ダンボールでレジづくりを始めたのだ。

④ 興味・関心の対象が変わる

そうして、P さんのいなくなったあとの色水チームは、どうなるのか。そこではまた新たな生成が始まっていた。色水チームの子どもたちは、Q さんの持ってきた茶漉しをきっかけにして、今度は色水ではなく、色水づくりに使った「画用紙」に関心を移したのだ。茶漉しに溜まった色水づくりに使った「画用紙」と液体糊を混ぜ合わせて、「スライム」ができた!と Q さんはサークル（活動を分かち合う場）でみんなに伝えていた。



【茶漉しでスライムづくり】

⑤ Q さんの続く興味 “画用紙づくり”

その後、Q さんもじっけんチームをやめ、いちりんしゃチームのメンバーとなった。しかし、Q さん

んの興味はじっけんから離れた訳ではなかった。ある日のサークルで「画用紙を作った」と話すQさん。ペットボトルにお花紙と水を入れ、溶けたお花紙をハートの形にして窓に貼り付けて乾かしたのだそうだ。どうしてそれをサークルで話そうと思ったの？という質問に対して、Qさんは「上手にハートになったから見せたかったんだ」と話していた。

⑥ じっけんチーム→しゃぼんだまチーム

やがてじっけんチームもなくなり、新たに生まれたのがしゃぼんだまチームだ。しゃぼんだまチームは大きなしゃぼん玉をつくるために、棒を使ってひもを三角形にして、シャボン玉液をタライに入れて、シャボン玉づくりに挑戦していた。しかし、中々成功しない。そこで教師が、いちりんしゃチームの様子に目を移していると、しゃぼんだまチームの方から歓声が上がった。教師が行くと、飛ぶシャボン玉が見えた。教師が「よかったね。どうやったの？」と聞くと、Rさんが「のりを入れたんだ！センタノリがあればって先生たちが言ってたから」と話した。Rさんはしゃぼんだまチームの活動を見ていた教師とたまたま通りかかった別の教師の会話を聞いていて、洗濯糊のことはわからなかったが「のり」というフレーズから、自分の持っているのりでもいいのかもしれないと思ったと後から教師に話してくれた。

⑦ Pさんの移ろい行く興味

Pさんは、チームを転々としていた。じっけん、おみせやさん、はたらく細胞、あやとり、といった具合だ。それぞれのチームへ移り変わるきっかけは、サークルや友達の遊びなど、様々である。そこであやとりに夢中になったPさんは「中央玄関で発表したい」と発表会を開くことになった。発表を観ていた子どもたちからは大歓声が上がった。



【画用紙について話すQさん】



【シャボン玉チーム】



【あやとりを発表するPさん】

①で起こった「抹茶」とPさんの出会いは、Pさん自身の意図によって引き起こされたのではなく、画用紙と水と時間と容器とが共に作り出した出来事だったと言えるだろう。Pさんはただ、それに巻き込まれ、応答した。それこそが、今回生じたエージェンシーと言えるのではないだろうか。その後、Pさんは様々なチームを転々とするわけだが、モノに呼応するようにPさんは活動を変化させていく。モノのもつエージェンシーがPさんともつれ合い、出来事を形成していく。偶然から興味を惹かれたじっけんチームでの活動、そのきっかけをくれたおみせやさんチーム、サークルで「はたらく細胞」について話した友達、あやとりをしている友達の遊び、Pさんを取り巻く様々な関係の網目の中で、Pさんは応答し、自分の活動を形づくっているように見える。あやとりにハマったPさんは、「発表したいんだけどあそこ（中央玄関）使ってもいい？」と発表を希望した。Pさんはサークルで自分の活動を積極的に話すことはこれまでなかった。しかし、あやとりとの関係の中で、発表するという出来事が起きたのだ。このようにエージェンシーとは、個に帰属するものではないと言えるだろう。そうして、2学期以降もPさんは「お化け屋敷」などの他のプロジェクト、休み時間の遊び、「つたえる」でのロボットの話、保護者のプロジェクトの「プラネタリウム」や「ピタゴラスイッチ」に影響されながらも活動を変化させている（保護者のプロジェクトとはお茶小の低学年教育の特徴の一つで、保護者の学習参加の



【Pさんを取り巻く出来事の履歴】

取り組みである。保護者も子どもたちと同様に興味・関心に応じてプロジェクトチームを発足し、子どもたちと同じ環境で活動することで、保護者は子どもたちの学びを追体験する。保護者の学習参加は、教師や子どものお手伝いではなく、ともに出来事を構成する一部として捉えている）。そうしたPさんの活動に影響されながら自分たちの活動を変化させていく人ももちろんいる（ダンスチームは中央玄関での発表に影響されて発表を繰り返す）。子どもたちの活動は、モノなどの様々な諸要因ともつれ合い、起きた出来事なのである。

3 主体性を解体して、現れたもの

以上の3つの出来事はいずれも、活動の目的や目標はあらかじめ設定されていたわけではなかった。そして、サークルと共同作文、「えらぶ」の場面、そして流動的に展開するプロジェクトにおいて、何が起こったのかは、出来事をどのように切り取るかによって立ち上がってくる。それは決して都合よく解釈するということではない。むしろ、出来事の渦中にいた本人たちが、その出来事をどのように経験し、どのように捉えるかが問われているのである。

同じ現象であっても、どのようにエージェンシー切断を行うかによって、子どもたちの現れは異なって見えてくる。ここでは、「誰が主体性を発揮したか」を問うのではなく、「何がどのように作用して、その出来事が生じたのか」を捉え直す視点が重要になる。その意味でエージェンシャル・リアリズムの視点は、学校で起きている出来事をこれまでとは別様に見る可能性を与えてくれる。

さらに重要なのは、出来事を切り取る私たち教師自身もまた、その切断に関わる装置として出来事の内部に位置づいているという点である。学校で起こる出来事は、子どもだけで完結するものではなく、モノ、空間、時間の流れ、他の子どもたち、そしてその場に関わる教師を含めた、無数の要素のもつれの中で生起している。したがって、出来事の行動責任を子どもに帰属させるのではなく、それらすべての関係の網の目の中で生じた出来事として解釈する必要がある。

そう捉えると、私たち教師の役割は、出来事の行動責任を子どもに押し付けることではなく、自らがどのようにその場に影響を与えているのかを自覚しつつ、子どもを取り巻く環境や関係性を編み直していくことへと向かう。それは、教師が出来事に対する応答責任を引き受けることに他ならない。

これまでの学校教育では、子どもを「教わる者」、教師を「教える者」として固定化し、学校という場に順応させていくといったいわば「反射的教育」としての構造をもっていた。そのような教育のもとでは、ランシエール（2011）^{iv}が指摘するように、子どもは次第に愚鈍化し、エージェンシーが出現するような出来事は生まれにくいだろう。そうではなく、子どものエージェンシーが保証され、一人ひとりの現れに差異が生じていくような「回折（diffraction）の教育」（バラッド、2023）を構想することが必要なのである。

現在の本校の低学年教育も、三学期には各教科の学びへと分化していく構造をもっている。ここで、改めてこれまでの各教科の学びのあり方を問い直すことで、子どもの躍動するエージェンシーが立ち現れる時間を意図的に設定する必然性が生まれてくる（詳しくは児童教育 36 号の一年生の実践を参照）。教師自身ももつれに巻き込まれながら、教師と子どもがともに考え、生活そのものを共-構成していくエージェンシーベースの学びこそが、これからの学校教育の基盤となるのではないだろうか。子どもは、教師が用意した道をただ進む存在ではない。子ども自身の行為が場を揺らし、新しい秩序を生成し、学びを生み出していく。そのとき学校教育は統治の方法ではなく、共に関係をつくり続ける営みへと開かれていくことになる。

（江部・大村・下田・和氣）

引用・参考文献

ⁱ 國分功一郎（2019）『中動態の世界 意志と責任の考古学』、医学書院

ⁱⁱ 佐々木正人（2008）『アフォーダンス入門 知性はどこに生まれるか』、講談社学術文庫

ⁱⁱⁱ カレン・バラッド著、水田博子他訳（2023）『宇宙の途上で出会う-量子物理学からみる物質と意味のもつれ』、人文書院

^{iv} ジャック・ランシエール（2011）『無知な教師』、法政大学出版局