

〈論文〉

お茶の水女子大学附属小学校が改革を進めてきた 低学年教育の特質

— 「個—社会」の軸を視点として—

岡田 了祐（お茶の水女子大学）・福井 駿（鹿児島大学）

I. 問題の所在

本稿では、お茶の水女子大学附属小学校（以下、お茶小）の低学年教育の改革に着目し、その時期にみられる低学年教育の特質を明らかにする。

お茶小は、学校単位で伝統的に積極的なカリキュラムの改革研究を行っており、特に、2000年以降の20年における変化は目覚ましい。そこには、様々なカリキュラム改革の在り方をみることができる¹。例えば、小学校と隣接する幼稚園や中学校との連続性や段階性を意識して、そのギャップを埋めるような教育実践開発をするものである。ほかには、普遍的なリテラシーを設定し、各教科のレベルにおいてそれを明確化したり、普遍的なリテラシーを集中的に涵養するための学校設定教科を創設したりするというものがある。

本稿では、それらと同じく同校の特徴的なカリキュラム改革の一つについて探ってみたい。それが、低学年教育のカリキュラムを改革することで学校全体に変化を与えようとするボトムアップ型のものである。岡田・福井（2020）も、お茶小のカリキュラム・マネジメント史を整理する中で、学校全体で取り組むシティズンシップ教育の一環として低学年教育の改革について扱い、それが、学校の中の多くのリソースを割いて取り組まれ、重要な位置づけになっていることを確認している。

シティズンシップ教育とは、他者とともに社会をつくっていく力の育成であり、お茶小では、それを重要な課題として核に据えつつ、カリキュラムを柔軟に変化させてきた。明示されている時とそうでない時があるが、その全体に少なからず浸透している考えとして社会が構成員の同質性と異質性によって成り立っているという考えがあると見える。一つの決まった理想の形が存在するわけでない社会では、それぞれ自由な考えを持つ個人が様々な関係をつくっていくことで社会が形成され、これからの自分たちの在り方の可能性が提起されていく。その中では、異なるということは、新しい考えの発見であり、同じということは考えのつながりの発見である。それらが相互に働き、新しい考えのつながりをもって、自分たちがどのようになっていくか、構成員が自ら生み出していく。ところが、それをうまく成り立たせることは容易ではない。お茶小では、様々な側面からこのような社会をつくることの難しさに取り組んでいる。その中でも低学年教育は、小学校教育における初期の段階から、このような取組を先導する役割を負い、より直接的にカリキュラムを柔軟に構成しながら、実践を積み上げてきた。ただ、このような低学年教育の改革の意味や意義そのものについてはともかく、その実践の在り方については、これまで射程に入れておらず、十分に論じていない²。それを成すには、同時期の低学年教育における多様な実践を広く解釈していくことから進めていく必要があるだろう。

具体的な手続きとしては、次のように進める。まず、岡田・福井（2020）で設定した時期区分の中に「低学年教育改革期」を位置づけ、その展開を改めて整理する。次に、『教育実際指導研究 発表要項』（2013～2019年）を手がかりとして、同時期の実践をリスト化し、概観する。そして、「個—社会」の軸からそれぞれの実践の特性とその位置づけを整理し、そこに存在する傾向を類型化し、相互の関係を吟味することによって、改革期の低学年教育の特質を論じる。

Ⅱ. お茶小における「低学年教育改革期」

1. 「低学年教育改革期」のお茶小カリキュラム・マネジメント史上の位置づけ

本稿で取り扱う低学年教育の改革は、お茶小カリキュラム・マネジメント史にどのように位置づけるのだろうか。岡田・福井（2020）は、2000年代以降のお茶小のカリキュラム・マネジメントの展開をみていくため、時期区分を設定した³。具体的には、2001～2007年度「他学校園との連携期」、2008～2014年度「シティズンシップ教育期」、2015～2018年度「「てつがく」導入期」の3つである。この時期区分は、2000年代以降にお茶小が設定していた研究主題に着目し、それを時系列に整理するとともに、研究が転換する境目を見極めながら時期を区分し、その時期を端的に表す小見出しを付けることで設定したものである。

低学年教育の改革は、2012年度から開始されている。その改革は明確にピリオドが打たれたわけではないが、「てつがく」創設の頃までは、それと連動して新しい学習活動を導入するなどの動きがみられていたため、そうした取組が学校に馴染み、落ち着きをみせた2018年度までを本稿の射程としておきたい。上記の時期区分では「シティズンシップ教育期」の後期から「「てつがく」導入期」にあたるこの時期のお茶小低学年教育は、学校全体の動向に影響を受けている部分もある一方で、独自の取組をしている部分もある。そのため、「シティズンシップ教育期」と「「てつがく」導入期」に並行して、暫定的に「低学年教育改革期」を設定する。岡田・福井（2020）の表を一部修正し、上記のことをまとめたものが表1である。

2. 「低学年教育改革期」の展開

2012～2018年度までの「低学年教育改革期」は、どのように展開したのだろうか。岡田・福井（2020）でもその展開は描いたが、改めて整理したい⁴。

この時期に改革が起こった背景については2つあり、1つは、それより前の時期に構築された理念や理論の形骸化が進行していたことが問題視され始めてきていたため、もう1つは、研究の進展に対する周囲からの期待のため、である⁵。

こうした背景の下、まず、2012年度に、「サークルタイム(以下、「サークル」)」「自分で選び、学ぶ(以下、「えらぶ」)」「わかち合う」「みんなでつくる(別称、プロジェクト)」といったような学習活動が新たに設定された⁶。これらの学習活動は、それぞれが単独で完結するものではなく、相互乗り入れ的なものであり、例えば、「えらぶ」で個人が探究したことを「わかち合う」といったことが行われている⁷。

表1 2000年代以降のお茶小のカリキュラム・マネジメントの展開と時期区分

時期区分	年度	研究主題
他 学 校 園 と の 連 携 期	2001～2003	幼稚園と小学校の連携を重視した教育－関わり合って学ぶ力を育成する教育内容・方法の開発－
	2004	ともに学びを創造する
	2005～2007	協働して学びを生み出す子どもを育てる－幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラムの研究開発－
シ テ ィ ズ ン シ ッ プ 教 育 期	2008～2010	小学校における「公共性」を育むシティズンシップ教育－友だちと自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮する－
	2011～2013	交響して学ぶ子を育てる－異質性が行き交うシティズンシップ教育－
	2014	学びをひらく－教師も子どもも変わるシティズンシップ教育－
導 入 期 〔 て つ が く 〕	低 学 年 改 革 期	2015～2018
		学びをひらく－“てつがくすること”を始めた子どもと教師－（学びをひらく－ともに“てつがくする”子どもと教師－）

(筆者作成)

「サークル」とは、「「発見」や「喜び」などを語り合い安心して自分を表現する空間」である。この学習活動では、「子どもの発表がテキストになったり、一緒に声を合わせて楽しんだりする」ことが行われ、「親和的な空間をつくる」ことが意図されている⁸。

「えらぶ」とは、「計画表に記入し自分で選んだ学習に取り組む」ものであり、「少人数の取り出し学習」が行われることもある。この学習活動では、「自分のリズムで進めること、自分が選んだことを自覚すること」が意図されている⁹。

「わかち合う」とは、「個々の活動を発表し合い、学びを共有する」ものである。この学習活動では、「友だちの経験をもとに自分たちの考えを語り合う」ことや「友だちの姿を通して興味・関心の幅を広げる」ことが意図されている¹⁰。

「みんなでつくる」とは、「なかまとともに同じテーマに向かう」ものである。この学習活動では、「グループごとにそのきり口は違うが、活動しながら試行錯誤したり、協力する」ことが意図されている¹¹。

それから3年後の2015年度、低学年教育の中核的な位置づけがなされていた「なかま」に変わり、「みがく」が創設された。その背景としては、次の2つが挙げられる。1つは、「なかま」には、幼稚園の「なかま」の領域を引き受けた部分と、そこから徐々に小学校としての「なかま」の学習になっていくものという、異質な2つの特性があることが、低学年部会の研究の蓄積の中で認識されるようになったためである。低学年部会は、そのうちの小学校としての「なかま」の学習を「みがく」と命名している¹²。

2つは、お茶小が新教科「てつがく」を創設したことに伴い、低学年教育に新たな役割が追加されたためである。この「てつがく」は、中学年以上が取り組む教科学習であり、低学年では「てつがくする」素地ともなる「てつがくすることに向かう身体」を涵養する時間として「みがく」は位置づけられた¹³。それまでの「なかま」は、低学年の「創造活動」という位置づけがなされていた。このように、3年生以降で「てつがく」することに向かうためには、まず自分の感情に気づき、他者とのように向き合い、関わっ

ていくのかを身体で実感することが必要と低学年部会は考えていた。そのため、新たな学習活動である「ピースフルスクールプログラム（以下、ピース）」を導入している¹⁴。

「ピース」とは、オランダで作成されたもので、多様性を尊重し、建設的に議論して意思決定する習慣やコンフリクトの解消の仕方を学ぶものであり、社会的正義を守ることのできる市民の育成を意図としている。当然ながら、「ピース」一色になったわけではなく、他の「えらぶ」等の他の学習活動も引き続き行われている。

以上のように、「低学年教育改革期」の展開をみてきたが、この時期に行われていた低学年教育実践はどのようなものであったのだろうか。Ⅲ以降は、実践に焦点を絞って、それらを整理する中で、改革期の低学年教育実践の特徴や意味を捉えてみたい。

(岡田・福井)

Ⅲ. 改革期における低学年教育実践の類型化

1. 改革期の低学年教育実践の概要

改革期に行われていた低学年教育実践の特徴について具体的にみていこう。その検討にあたっては、『教育実際指導研究会 発表要項』（2013～2019年）を手がかりとする。この資料は、お茶小が毎年実施している公開研究会の際に発行されている冊子であり、そこには、学校の研究の経過、各教科の研究経過、当日の指導案等が掲載されている。もちろん、これだけで改革期の低学年教育実践を網羅できるわけではないが、ここには一年間の取組の集大成やハイライトとなる実践が収録されており、その特徴が凝縮されていると考えられる。このため、上記の資料に限定をかけ、整理をしていく。

最初に、実践のリストを作成した（表2）。2012～2018年度の間公開研究会で行われた実践は、総数31実践であった。これらのうち、2011～2014年度までが「なかま」、2015年以降は「みがく」の中で行われた実践である。それぞれの実践の概要については次節にて触れることとし、ここでは、「実践名」のみに着目してみよう。「みがく」における「実践名」は多様な方向から命名されていることがわかる。そのバリエーションはざっくりと分けると次のとおりである。

1つは、日本の低学年教育で一般的に行われている「生活科」と類似性の高そうな命名が挙げられる。具体的には、例えば「1」や「12」にみられるように、「身の回り」や「霜柱」といった自然的事象や社会的事象に対して、「みつけた」「はっけん」などの語が表すように、気づきを促すようなものである。

2つは、「えらぶ」という語を含んだ命名が挙げられる。具体的には、例えば「3」「9」「10」「11」「14」「16」「17」などがある。これらは、2012年度の学習活動「えらぶ」導入の影響を受けていることは想像に難くなく、それを踏まえると、子どもたち自身が個々の興味・関心に応じて、学ぶものを選択し、実行するといったものである。

3つは、「プロジェクト」という語を含んだ命名が挙げられる。具体的には、例えば「20」「24」などがある。これらは、「えらぶ」と同時期に導入された学習活動「みんなで作る」の影響が想定でき、それを踏まえると、グループ単位で同じ目標に向かって協働するといったものである。

4つは、人間関係に関わりそうなものが挙げられる。具体的には、例えば「18」「25」「27」「30」などのように「対立」や「喧嘩」、「23」などのように自分と友達の「違い」について考えるといったようなものである。これらは、2015年度以降に多くみられていることから、2015年度に導入された「ピース」の影

響が見て取れる。

以上のように、表面的ではあるが、「実践名」から概観してみた。ここでは、改めて、「みがく」が、一般的な学校の教育課程で言うところの「生活科」「特別活動」「道徳科」の広範囲の教科・領域をカバーしていることが確認できた。次節では、それぞれの実践をより詳細にみながら、分析と考察を進めていく。

表2 改革期における公開研時のお茶小低学年教育実践

No.	年度	実践者	学年	実践名
1	2012	A	1	みつけた みつけた かんがえた ～身の回りの発見から考えよう～
2	2012	B	1	こだわりを楽しもう
3	2012	C	1	えらんだ ことばで つながろう
4	2012	A	1	優先席についてかんがえよう
5	2013	D・E	1	もうすぐ2年生
6	2013	F	1	いろいろなあそび
7	2013	G	2	人から広がるII～野菜～
8	2013	H	1	くらべてみると
9	2013	C	2	えらんだことから
10	2014	C	1	じぶんでえらぶ
11	2014	I	2	えらんだことをもとにして
12	2014	G	1	ためしてみようーじっけん・はっけん 霜柱をつくらうー
13	2014	F	2	竹ー TAKE world ー
14	2014	G	1	えらんで学ぶ
15	2015	J	1	「音」をつくりだそう
16	2015	J	1	自分でえらぶ
17	2015	C	2	自分でえらぶ
18	2015	K	1	たいりつとけんかーたいりつをじぶんたちでかいけつしようー
19	2016	L	1	みんなは、どうおもう？
20	2016	M	2	みんなが楽しめるプロジェクトを考えよう
21	2016	K	2	どうあらわそうか
22	2016	M	2	身近にあるものの秘密を考えよう
23	2016	N	1	自分は、友達はどう感じる？ー違いから感情について考える
24	2017	M	1	ふゆプロジェクト
25	2017	O	2	ともにくらす
26	2017	K	1	ききあおう
27	2017	M	1	たいりつとけんか
28	2018	F	2	昔の人の知恵～食の視点から～
29	2018	M	2	生活を見つめて～どのようにして解決すればよいのかな～
30	2018	M	2	生活を見つめて～どの意見を優先すべきかな～
31	2018	K	1	つたえあおう ききあおう

(筆者作成)

2. 「個－社会」の軸でみる改革期の低学年教育実践

前節の表2で示した31実践の概要を確定する。資料とする『教育実際指導研究会 発表要項』（2013～2019年）の中の1つの章である「学習指導案」の構成を示しておこう。これらは、対象とする2012～2018年度の間、共通のフォーマットで記述されている。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 単元（題材、活動）名2. 単元（題材、活動）について3. 学習指導（活動）計画4. 本時について<ol style="list-style-type: none">(1) 本時のねらい(2) 予想される本時の展開 |
|---|

「1.」は、表2で示したものがここには入る。なお、実践者によって、「単元」「題材」「活動」といったパターンがみられる。「2.」は、教科（学習分野）においては学習材の説明やそれを取り上げる意図の説明が行われていることが多い一方、低学年教育実践においてはここまでの学びの履歴が説明されていることが多い。そして、それらを踏まえて、本時の位置づけや、実践者の願いといったことが記述されている。なお、「1.」と同様に、実践者によって、3つのパターンがみられる。「3.」は、単元の内容の構成と時間配分が記述されている。なお、実践者によって、「学習指導計画」「学習活動計画」のパターンがみられる。「4.」は、「ねらい」と「展開」の構成となっている。「展開」については、「主な学習活動と子どもの姿」と「留意点」を表の形で示すものとなっている。

このような構成の資料を使って、まず、31実践分を読み込み、それを踏まえて、「実践の概要」を記述していった（表3）。なお、「No.」は、表2と対応している。

次に、「実践の概要」を分析した。分析に際して視点としたのは、「個－社会」の軸である。

お茶小は、「個の尊重」と「他者との協働」に継続的に取り組んできており、言い換えれば、「個」の学びと「社会」の学び（共同体における他者との学び）の両方が重視されてきた。どの実践にも、「個」と「社会」の両側面あると考えられるが、その中でも重点化していたと捉えられる部分に焦点を当てることで、この時期のそれぞれの低学年教育実践の位置づけや特徴を捉える1つの有力な指標となる。したがって、上記の軸を使って、「個」と「社会」のどちらに重点を置いた実践なのか、あるいは、重点が移動していたならば、それはどのように移動したのか、ということ进行分析していった。

その結果、31実践それぞれが、「個－社会」の軸のどこに「重点」を置いているかということを読み取った（表3）。そして、出揃った「重点」から、以下の4つの傾向が浮上した。具体的には、①「個」に重点を置いた実践（以下、「個」）、②「個」から「社会」に重点を移動させていた実践（以下、「個→社」）、③「社会」に重点を置いた実践（以下、「社会」）、④「社会」から「個」に重点を移動させていた実践（以下、「個→社」）というものである。

同時に、31実践を俯瞰的にみた際、形態として4つの傾向、つまり、重なり合いながらも異なった種類の実践の積み重ねで「個の尊重」と「他者との協働」の両立を総合的に進めていることが見て取れる。

表3 「個→社会軸」による公開研時のお茶小低学年教育実践の分類

No.	実践の概要	重点
1	個々で「まちの中の工夫」を見つけだし、それらを学級で共有、意味づけをする。	個→社会
2	課題を選択し、個人やペアで取り組み、学級で共有する。	個
3	個々で課題を選択して取り組み、それらを学級で共有し、深める。	個→社会
4	「優先席に座ること」に対する自分の考えをつくり、他者と議論する。	個→社会
5	グループで「手紙」に書こうとしている内容を出し合い、整理する。	社会
6	個々で調べた「あそび」について自分なりに発表し、学級で共有する。	個
7	グループごとに行った「野菜」についての活動を発表し合う。	社会
8	個々で「比べること」に取り組み、学級で共有し、整理する。	個→社会
9	個々で課題を選択して取り組み、それらを学級で共有し、深める。	個→社会
10	個々の取り組みを学級で共有し、再度、個人の学びに取り組む。	個
11	個々で「問題」をつくり、学級で共有し、挑戦したい「問題」を選ぶ。	個→社会
12	個々で「霜柱」をつくる方法を探究し、学級で共有する。	個→社会
13	「竹」の学習について個々でテーマを設定してまとめ、発表する。	社会
14	個々で課題を選択して取り組み、それらを学級で共有する。	個
15	個々で「音」の鳴るおもちゃを作り、他者に紹介し、個々、再現する。	個→社会
16	個々で課題を選択して取り組み、それらを学級で共有する。	個
17	個々の取り組みを学級で共有し、個人の学びをふり返る。	個
18	劇なども交えながら「対立」と「喧嘩」の違いを学級で考える。	社会→個
19	選ばれた話題についてサークルで相互指名しながら話し合いをする。	個→社会
20	グループごとに「プロジェクト」を計画、発表し、そこでの話題を学級で考える。	社会
21	学級のサークル発表、ふり返りをし、良かったものを一つ選び、共同推敲する。	個→社会
22	「大学構内」で様々なものを個々に発見し、その意味を学級で考える。	個→社会
23	学級である状況下でのそれぞれの感情の捉えや意味を考える。	社会→個
24	グループごとに「プロジェクト」を計画、発表し、そこでの話題を学級で考える。	社会
25	学級でロールプレイや話し合いを通して「仲裁」する方法を考える。	社会→個
26	学級のサークル発表、ふり返りをし、良かったものを一つ選び、共同推敲する。	個→社会
27	学級で人形劇にある対立状況を理解しながら、その原因を考える。	社会→個
28	自分たちで作った「昔の食」にかかわる物を体験、観察し、記述する。	社会
29	学級全体で自分たちの生活における対立状況の原因を考える。	社会→個
30	学級で人形劇にある対立状況を理解しながら、その原因を考える。	社会→個
31	学級のサークル発表、ふり返りをし、良かったものを一つ選び、共同推敲する。	個→社会

(筆者作成)

3. 改革期の低学年教育実践の類型化

低学年教育実践は、学びを確かなものにするためにそれぞれ特定の側面に重点化を図っているととも
に、全体としてみれば相互補完的に、子どもたちが「個の尊重」と「他者との協働」を達成できるように
多様な実践を揃えていそうだとということを見てきた。ここでは、改革期のお茶小低学年教育の実践群の含
み持つ多様な特徴をよりはっきりさせていきたい。具体的には、このゆるやかな4つの傾向を持つ実践の
特質を検討し、その意味付けを考察することで、いわば類型のようなものとして整理しなおしたい。

(1) 個別達成型

まず、前節で「個」に分類されたものは、以下のような実践がある(表4)¹⁵。

表4 「個」に重点を置いたお茶小低学年教育実践の内容

No.	学習指導(活動)計画
2	①計画表を記入する。 ②選んだ課題に取り組む。 ③課題を通して学んだことをわかちあう。 ※本実践の「学習指導計画」には課題のリストが掲載されていたため、ここには活動の様子の分かる「本時の学習について」を示す。
6	①あそびについて調べる。 ②調べたあそびについてまとめる。 ③調べた遊びを発表する。 ④あそびを交流する。
10	①2週間の予定を知り、その週に取り組むことを計画する。 ②自分でえらんだ学習に取り組む、自分なりの工夫や気付きを発表する。 ③2週間の学びを振り返り、自分なりの表し方を意識する。 ④自分ががんばったことや発見したことを綴る。
14	①2週間分の題材を子どもと教師で出し合い、自分で計画を立てる。 ②自分の計画にそって題材を選び、一人で学ぶ→学んだ事を共有しあう(学びを共有しあう時間は、毎回は設けない)。 ③2週間の学びを振り返る。
16	①2週間分の題名を子どもと教師で出し合い、自分で計画を立てる。 ②自分の計画にそって題材を選び、一人学ぶ→学んだことを共有し合う。 ③2週間の学びを振り返る。
17	①2週間の予定を知り、その週に取り組むことを計画する。 ②自分でえらんだ学習に取り組む、自分なりの気づきを発表する。 ③2週間の学びをふり返り、自分の取り組みをことばにする。 ④自分ががんばったことや発見したことを綴る。

(筆者作成)

「個」に重点を置いた実践は、おおよそ、次のような流れで、単元が進行する。まず、いくらかの期間（多くの場合、2週間くらい）を1つのサイクルとして、取り組む題材を選び、計画表を使いながら計画を立てる。次に、自分で選択した活動に取り組む。その過程で、毎回ではないものの、学級で共有する時間において、自分の活動を発表し、他者からの意見をもらうこともある。最後に、それまでの学びのふり返りをする。

表4の「学習指導（活動）計画」を見ていると、「個」に重点を置いた実践を成り立たせている構成要素として、次のようなものが見えてくる。

第1に、「自分」である。「個」に重点を置いた実践の「学習指導（活動）計画」には、「自分」という主語を記しているのが多く見受けられる。このように、常に主体を「自分」に設定することで、子どもたちが行う活動における主体や責任が子どもたち自身にあることが強調される。教師が自覚的に「自分」を重視することによって、それは学習に反映され、子どもも学びの主体や責任が「自分」にあることに気づいていく。

第2に、「選ぶ」という行為である。ここで言う「選ぶ」とは、自分で学習材や活動、そして、その進め方を決めるということを指す。このような行為は、学びの中で子ども自身の興味・関心やこだわりを必然的に表出させるものであり、学びそのものに個性を乗せることでもある。こうした行為によって、子どもたちは、学習において主体性を発揮することが可能となるとともに、自分の特性を確認することにもなる。

第3に、「計画」である。「個」に重点を置いた実践では、目標の達成に向けて、計画表を用いて自分で計画を立てながら学びを自己調整的に進めるものが多くみられる。この計画表を用いることで、一連の活動における部分的な意味、活動が変化していく連続的な意味、そして、活動が進展していく段階的な意味など、子どもたちが自分自身の学びに対して多様な意味づけをすることができるようにしている。

以上のような要素を含み持つこれらの実践は、いわば、「個別達成型」の実践とも言うことができる。「自分」の興味・関心やこだわりから学びの目的は出現することとなり、学ぶ対象や材料、方法を「えらぶ」ことと、目的をステップに変えようとする「計画」を介して学びを調整することによって、「個」を重視した学びが成立する。このタイプの低学年教育は、活動を通して学級全体である一定の方向に向かい、それに対して成功と失敗を位置づけるのではなく、子どもが自身の立てた目標に向かって進みつつ、その活動内容を意識的に修正していくことで、それぞれが活動の結果に対してある種の独自性の伴う達成感を感じられるようにしているというところに特徴がある。幼児期の子どもは、自分の興味・関心やこだわりに応じた個性を発揮して活動をする機会が多いが、小学校に入学した子どもは集団で活動するという機会が増え、その中で、以前とのギャップを感じたり、個性を発揮しづらくなったりする。こうした、個性の喪失に歯止めをかけるとともに、むしろ、その個性を意識的に拡張するために、「個別達成型」の学びは意味を持つと言えるだろう。

(2) 関係構築型

前節で「個→社会」に分類されたものは、以下のような実践がある（表5）。

表5 「個→社会」に重点を置いたお茶小低学年教育実践の内容

No.	学習指導（活動）計画
1	①「みつけた みつけた かんがえた」の話し合いから、新しい発見に目を向ける。 ②自然系の発見の中の不思議に思うことの話し合いから、自然の様々な不思議に目を向けたり考えたりする素地を養う。 ③社会系の発見の中の不思議に思うことの話し合いから、くらしの工夫に目を向けたり、その工夫の意味を考えたりする力の素地を養う。
3	①選ぶ学習を進める。 ②活動を交流する。 ③みんなで深める。 ④学習感想をもつ。 ※本実践の「学習指導計画」には課題のリストが掲載されていたため、ここには活動の様子の分かる「本時の学習について」を示す。
4	①優先席について知っていることや優先席での自分の経験について話し、優先席の意味について考える。 ②優先席に座ることについて自分の考えをもち、話し合う。 ③優先席に座ることについて、家の人やおじいちゃんやおばあちゃん、本校の上級生、お年よりや体の不自由な人などにインタビューし、その意見を友だちに伝え、自分がどう思ったかも伝える。 ④「すいている電車で優先席に座る」ことについて、もう一度自分の考えをもって、みんなで話し合う。
8	①今までの学習を振り返りながら、みんなでわかち合い、新しい題材を作る。 ②自分たちで考えた「比べてみよう」にそれぞれ挑戦する。
9	①今週の学習をふり返る。 ②サークルで発表する。 ③取り上げるものを選ぶ。 ④みんなでやってみる。 ※本実践の「学習指導計画」には課題のリストが掲載されていたため、ここには活動の様子の分かる「本時の学習について」を示す。
11	①「えらぶ」で追求したことを振り返り、サークルを通して皆で分かち合う。 ②自分たちで考えた問題に取り組む。
12	①霜柱を見つける。 ②自分たちで霜柱をつくってみよう。 ③もう一度霜柱づくりに挑戦しよう。
15	①いろいろな音をさがそう。 ②音のなるおもちゃを作ろう。 ③友達の音を聞いてみよう。
19	①これまでにサークルで話題になったことを振り返る。 ②もっと知りたい、きいてみたい話題を選ぶ。 ③選ばれた話題について、サークルで話し合う。 ④話し合った話題で、印象に残ったことをノートに書く。

21	①自分で発表する内容を考えておく。 ②予約の順に6人くらいを目安に、1人5分位発表をする。発表後、質問や感想を交流する。 ③6人終わったら1つ発表を選び、共同推敲をする。
22	①大学構内に出かけ、子どもたちの諸感覚で様々なものを感じ取る。 ②お気に入りの発見を個人でまとめ、子どもたち同士で紹介し合う。 ③その中でどんな意味があるのか等みんなで話し合いたいものを取り上げ、そのものがどんな意味や役割があるのかを話し合う。
26	①サークル対話で、1人5分程度、6人程度の発表を行う（5分に質問や感想の交流も含む）。 ②サークル対話で出された話題について、振り返る。 ③サークル対話の話題で、良かったと思うものを1つ選ぶ（子どもは複数投票できる）。 ④（時間が残った場合は）選んだ発表を板書し、共同推敲する。できあがった文章はノートに視写する。
31	①サークル対話で、1人5分程度、6人程度の発表を行う（5分に質問や感想の交流も含む）。 ②サークル対話で出された話題について、振り返る。 ③サークル対話の話題で、良かったと思うものを1つ選ぶ（子どもは複数投票できる）。 ④（時間が残った場合は）選んだ発表を板書し、共同推敲する（できあがった文章はノートに視写する）。

(筆者作成)

「個」から「社会」に重点を移動させていた実践は、おおよそ、次のような流れで、単元が進行する。まず、個々でそれぞれ探究を進める。その際、学級で共通の課題の場合と、個別達成型のように個々の興味・関心に基づいた課題の場合がある。次に、学級で共有する時間の中で、自分の活動のことを発表したり、他者の活動のことを聴いたりする。最後に、共有されたことを意味づけたり、新たな疑問を出し合ったりするなど、共同での探究に発展させる。

表5の「学習指導（活動）計画」を見ていると、「個」から「社会」に重点を移動させていた実践を成り立たせている構成要素として、次のようなものが見えてくる。

第1に、「みんな」というのは、個が一つの集合体になっている状態であり、具体的に言えば、当該の学習に関わるすべての子ども、つまり、学級全員ということになる。「みんな」で学んでいると、考えの違いやさらに深いところでは価値観における異質性が見えてくる。こうしたところに、個で学ぶことはまた違った、「みんな」で学ぶことの意味が存在していると言える。

第2に、「わかちあう」ことである。「個」から「社会」に重点を移動させていた実践では、個々がそれまでに経験していたことや考えを伝えあいながら、他者とともに学びを「わかちあう」時間が設定される。このように、自分の考えを主張するのみでなく、他者の考えにも耳を傾けることが重視される学習が設定されることで、新たな問いが生まれたり、発展的な活動が構想されたりするなど、子どもの学びが関係づくことで、個々の学びから共同体としての学びへと発展する。

第3に、「サークル」に代表される学習空間づくりである。「サークル」とは教師も含めてクラス全体で向かい合って輪をつくり、語り合ったり、聴きあったりする空間である。

一般的な教室の並びのように前を向くのではなく、輪になることでお互いの顔が見えるようになる。向き合うことで、自分の考えや経験を発言することは、同時に他者（友達や教師）という考えや経験を聴いて

もらう人がいることで成立することを意識できるようにする。

以上のような要素を含み持つこれらの実践は、いわば、「関係構築型」の実践とでも言うことができる。

「サークル」という相互に話を聴き合える空間に集い、それぞれの問いや答えを持ち寄り、「わかちあい」をすることによって、価値観や考えの違いを称え合ったり、共通するところを結び付けたりしながら、ゆるやかに「みんな」という集団になっていこうすることによって、「個→社会」の学びが成立する。この類型の低学年教育では、表面的な人間関係の構築のみを企図したものではなく、子どもたちが表出する考えや価値観を結び付けることこそが、子どもたちが他者との関係や、新しい考えをつくりだしていくためのものとして、つまり、より価値あるものとして構築させていこうするところに特徴がある。低学年で人間関係の構築を行おうとする際、それまでの幼児期に比べて、より徹底的に「友だちとは仲良くすべき」という規範を教え込まれることが想定される。人間関係の構築が表面的なものとして終始してしまわないためにも、お互いの存在意義を見いだすことが必要であり、こうしたところに、「関係構築型」の学びは意味を持つと言えるだろう。

(3) 協働達成型

前節で「社会」に分類されたものは、以下のような実践がある（表6）。

表6 「社会」に重点を置いたお茶小低学年教育実践の内容

No.	学習指導（活動）計画
5	①1年間の学習、生活を振り返る。 ②友達に伝えたいことを選ぶ。 ③選んだ内容について、書くことを整理する。 ④手紙を書き、読みあって、整える。 ⑤手紙を清書して送る。 ⑥手紙に書いたことをもとに文集作りをする。
7	①テーマと活動内容を決める話し合い。 ②グループ毎の活動（見学・プロから教わる、自分たちで作る、発表に向けて）。 ③発表会。
13	①テーマと表現方法を決める話し合い。 ②各自で今までの活動を振り返る。 ③発表に向け準備をする。（意見交換会も含む） ④活動全体の振り返りをする。
20	①今までのプロジェクトを振り返り、よかったことや課題となることを出し合う。 ②その課題についてどのようにしていくかを話し合う。 ③ファミリー（生活班）ごとに自分たちが楽しめるプロジェクトを考える。 ④各ファミリーから話題になったことについて全体で考える。
24	①どんなプロジェクトをやってみたいか出し合う。 ②自分たちが選んだプロジェクトに取り組む。 ③自分たちのプロジェクトを紹介する。

28	①生きていくために必要なことやものについて考える。 ②昔の人の暮らしについて考える。 ③昔の食について予想したり考えを交流したりする。 ④実験に体験してみる。 ⑤活動全体を振り返る。
----	---

(筆者作成)

「社会」に重点を置いた実践は、おおよそ、次のような流れで、単元が進行する。まず、話し合いを通して、グループで探究していくテーマや活動内容を考える。次に、グループで考えたテーマに対して、他者と協働して探究活動を行う。最後に、学級で、グループでの探究活動の成果を共有する。その際、話題になったことについて学級で考えることが行われる。

表6の「学習指導(活動)計画」を見ていると、「社会」に重点を置いた実践を成り立たせている構成要素として、次のようなものが見えてくる。

第1に、「グループ」である。「社会」に重点を置いた実践は、「ファミリー」と呼ばれる生活班や、興味・関心が同じ子どもたちで構成されるものなど、探究するための集団が最初から準備されている。子どもたちも「グループ」での探究ということを最初から了解しており、このような「グループ」を前面に押し出した学習が設定されることで、協調性や役割分担による責任を発揮させざるを得ない状況が作りだされ、他者との協働が具現化していく。

第2に、「テーマと活動内容」である。上記のように、「グループ」での活動を促進するためには、「グループ」の中で「テーマと活動内容」の共通理解や合意が必要となってくる。言い換えれば、「グループ」がつけられれば自然と子どもたちは協働できるのではなく、「テーマと活動内容」が設定されることによって、同じ目標に向かおうとするプロジェクトの共同体として機能するようになる。

第3に、「発表会」である。「社会」に重点を置いた実践のいくつかにおいて、「発表会」や「紹介」といった成果の共有が行われていることからわかるように、協働する過程とともに、作りあげた成果そのものも重視されている。取り組んだことをまとめることが大切にされるのは、みんなで取り組むことの心地よさや充実感、やりたいことを実現した経験が可視化され、協働することの意味を見いだすことができるためであると解される。

以上のような要素を含み持つこれらの実践は、いわば、「協働達成型」の実践とでも言うことができる。当初から協働をすることを了解した上で活動するために「グループ」に分かれ、自分たちで「主題と活動内容」を設定することで目的を共有し、「発表会」に向けて成果物をつくることによって、「社会」の学びが成立する。このタイプの低学年教育では、他者とともに、自分たちが属する小集団で立てた目標に向かいながら協働し、その成果に関して、自分たち以外の集団に向けて発表するために、目に見えたり、伝わったりする形にまとめていくことを通して、個も含む集団としての成長、そして、他者と協働することの意味を感じるというところに特徴がある。低学年期の子どもは、他者とともにグループで何かを目指して共に活動するという経験を十分にしていないし、自分の好きなように活動できないため、むしろ、否定的に捉えてしまう子ども中には存在するだろう。また、自分一人で目的を達成することに限界を感じるということもあると考えられる。そうした際に、自分一人では作りあげることができなかったが、他者と協働したことによって

それが成せたという経験が必要であるために、「協働達成型」の学びは意味を持つと言えるだろう。

(4) 関係反省型

前節で「社会→個」に分類されたものは、以下のような実践がある（表7）。

表7 「社会→個」に重点を置いたお茶小低学年教育実践の内容

No.	学習指導（活動）計画
18	①たいりつとけんか。 ②たいりつをかいけつしてみよう。 ③ウィン・ウインのかいけつ。 ④どうしてたいりつしたのかな。
23	①感情について話し合い、自分も他者も感情をもつが、それぞれの感情へのとらえ方が違うことを知る。 ②感情を認めて、言葉や行為に表して伝える。 ③様々な感情について話し合い、感情との付き合い方を考える。
25	①例を出し合いながら、けんかと対立の違いを理解する。 ②3色の帽子を使いながら、対立をどうやって解決するかを考える。 ③ウィン・ウイン解決を知り、お互いが納得のいく解決のしかたを考える。 ④対立の原因を考え、話し合う。 ⑤自分たちで仲裁する方法を考える。
27	①たいりつとけんか（対立と喧嘩について知り、対立は悪いことではないことを知る）。 ②たいりつをかいけつしてみよう（三色の帽子を使って、対立したときにどうすればよいかを考える。） ③ウィン・ウインのかいけつ（できるだけ多くの人が満足できるように対立を解決する方法を学ぶ）。 ④どうしてたいりつしたのかな（対立の原因を考え、解決の方法を考える）。
29	①カーテンを閉めるか、閉めないかについて自由に話し合い、問題点を把握する。 ②解決すべき点について、意見を出し合う。 ③話し合いを振り返り、自分の意見を書く。
30	①たいりつとけんか（対立と喧嘩について知り、対立は悪いことではないことを知る）。 ②たいりつをかいけつしてみよう（対立したときにどうすればよいか、できるだけ多くの人が満足できる解決する方法は何かを考える）。 ③どうしてたいりつしたのかな（対立の原因を考え、解決の方法を考える）。

（筆者作成）

「社会」から「個」に重点を移動させていた実践は、おおよそ、次のような流れで、単元が進行する。まず、事例をもとにしながら、対立と喧嘩の違いを明確化する。次に、人形劇などで対立の事例を提示し、対立を解決する方法を考える。その過程で、対立の当事者がウィン・ウインになる解決の方法やできるだけ多くの人が満足できるという視点からも解決の方法を検討する。そして、対立の原因を探り、それを踏まえて、解決の方法を考える。

表7の「学習指導（活動）計画」を見ていると、「社会」から「個」に重点を移動させていた実践を

成り立たせている構成要素として、次のようなものが見えてくる。

第1に、「対立」である。低学年の子どもたちが普段生活している教室では、対立や喧嘩などの問題が起こっている。先の関係構築型の実践も関係を重視していたが、それは価値観を認め合う方向であった。それと異なり、「社会」から「個」に重点を移動させていた実践は、子ども同士の価値観の違いを敢えて表出させて、「対立」ということをトピックとして取り扱うことで、人間関係を省みるということが意識的に行われている。

第2に、「解決」である。「社会」から「個」に重点を移動させていた実践では、「対立」について、二項対立的にどちらを支持するかということを表明するのみでは終わらない。「学習指導（活動）計画」をみると、「ウイン・ウインの解決」「できるだけ多くの人が満足できる解決」といった、お茶小低学年で共有されている「解決」の方向性が見えてくる。このような解決法を模索することで、異なる価値観を持つ他者と対峙した際も、その価値観に寄り添える性向が涵養される。

第3に、「人形劇」に代表されるような状況の設定である。関係反省型の実践では、対立を扱うが、自分たちのものを扱った場合、子どもたちがそれを冷静に見るのは困難であろう。そのため、「人形劇」などを使って仮想の問題や対立として扱うことで、間接的に自分たちの関係を省みようとしているものが多い。一方、最初は仮想の問題から始め、幾度か子どもたちが経験した後、現実の問題へと段階的に切り替えているものも見られる。

以上のような要素を含み持つこれらの実践は、いわば、「関係反省型」の実践とでも言うことができる。子どもたちの日常生活の中には「対立」が存在しており、その「解決」を探ることが学びの中心に据えられるが、それは子どもたちにとって生々しい問題でもあるため、「人形劇」などの仮想の状況設定の中でそれを目指すことで、対立する価値観、そして、自身の価値観を俯瞰的・客観的に捉え直すことができ、「社会→個」の学びが成立する。この類型の低学年教育では、社会の構成員同士の価値観の違いから起こる問題を学級全体で考えることによって、自分のもつ考えや価値観、そして、他者のもつ考えや価値観を浮き彫りにし、それを踏まえて、上記の問題の解決を目指すことを通して、人と人との関係について、反省的に考えようとしているというところに特徴がある。低学年の子どもは、上記のとおり、人間関係づくりが重視されているが、人と人との関係そのものについて考える機会が多いとは言えない。自分たちの日常的な「対立」を扱うと、子どもたちは当事者となり、冷静に関係を見つめ直すことはできないため、仮想の対立を扱いながら、自分たちの「社会」のことを反省する機会を意図的につくるというところに、「関係反省型」の学びは意味を持つと言えるだろう。

(岡田・福井)

IV. 改革期の低学年教育実践の特質：社会の異質性と同質性への取組

お茶小が進めてきた多様な低学年教育実践について、4つの類型を見いだすことができ、それぞれの意味を解釈することができた。これらの異なった類型は重なり合いながら、全体としてどのような教育をつくりだそうとしているのだろうか。各類型を構成する要素を、今度は全体として再考すると、次のようなことが見えてくる。1つは、「自分」、「みんな」、「グループ」、「対立」（価値観を異にする複数の集団）のように、主体意識に関わるものにそれぞれこだわりがあるということである。2つは、「選ぶ」、「わかちあう」、「主題

と活動内容」、「解決」のように、信念や考え方を発露する行為へのこだわりである。3つは、「計画」、「サークル」、「発表会」、「人形劇」（架空の状況設定）のように、場の用意へのこだわりである。

本稿の冒頭で述べたように、近年のお茶小では、社会をつかっていく力の育成を進めていく中で、同質性と異質性に対応する難しさの問題に取り組んでいた。こうした課題に対して、低学年教育における改革はボトムアップ的に子どもたちの主体的な学びを学校全体へと上げていこうとするものであり、同質性と異質性を様々な形で含み込んだ多様な型の学びを用意し、教育の広がりをつくり出すことでそれを主導しようとしてきたと言える。

同質性と異質性はともに、社会の構成員による主体的な意味づけを難しいものにするようにも働く。同じ意見や同じ思いは、考えがつながっているということを超えて、分かれ難い個人同士の関係となることがあり、それがあらゆる意味の前提となることで、自分なりの意味づけはあいまいになっていく。一方、異なる意見や異なる思いは、新しい考えがあるということを超えて、関係の否定となることがあり、自分たちで生み出す意味そのものへの無関心を導く。これに対して、お茶小低学年教育は、主体意識に関わるもの実践を構成する一つの軸があり、全体としてみれば主体意識を複層化している。

さらに、同質性と異質性を含みこむ社会における主体的な意味づけの困難がそれほど珍しくないとするれば、社会の構成員となるはずの個人がそもそも信念や考え方を表出せずにやり過ごすことを考え始めることが避けられない。考え、特に、信念や考え方として意味を生み出す軸になるような考えが一度外に出ると硬直した関係や関係の否定に巻き込まれるということがわかっている個人は、面倒事を避けて過ごそうとそのような考えの表出に消極的になる。お茶小の低学年教育では、そうした行為を、学習の中で発露することをやっている。

そして、ここまで述べてきたような難しさを持つ社会の中で、新しい考えの関係をにつけていくためには、普段と違う違和感を感じる事が許される場が設定され、新しい意味をつくってみる経験を多く積み重ねることが重要になる。同質性と異質性はそれらが強く働く部分において、社会の構成員を主体的な意味づけそのものからの撤退に近づかせることもあるが、そのような危機的状況における同質性と異質性の調整こそが、それらが相互に働く場面でもあるということである。そう考えると、同質性と異質性が生み出す難しさのなかに実際に入りつつも、そこに存在する複雑な考えの関係を少しでもどちらかの方向に動かし続けることで、調和の取れた社会が形成できるとまでは言わないが、同質性と異質性を含みつつも崩れない状態で社会を形成していけると言える。お茶小の低学年教育では、そうした場を意図的に設定している。

改革期のお茶小低学年教育を総体として見ると、主体意識の複層化、個人の信念や考え方を含んだ様々な行為の発露、同質性と異質性が相互に働く様々な場の設定ということが多様な実践をもって進めることで、子どもたち自身と社会の関係を拡張して、子どもたちの柔軟なふるまいを可能にしようとしている。お茶小低学年教育の根底には、このような柔軟なふるまいが子どもたちの後の学びにおける伸びしろをつくる、という考えがあると解される。

言い換えれば、この考えが、2012年度から2018年度という7年間の間に、傾向が変化しながら多様な形の実践がみられた理由である。低学年は、学校カリキュラムにおける基礎になる部分であり、これからの土台をしっかりとつくりたいところである。しかし同時に、この時期は子どもたちの主体性を閉ざしてしまう危険性とも隣り合わせの時期である。基礎ということで一律的なものを強調すると、どうしても実際に生

活している社会の中での子どもたちなりの試行錯誤のプロセスが見えにくくなってしまふ。子どもたちや実践者それぞれができること・できないことに全体としてバランスを取ろうと変化し続けることで、子どもたちの社会との関係を揺り動かし、子どもたち自身が学びの可能性を広げていくことを促す。ここに、改革期のお茶小低学年教育の大きな意義があると考えられるのではないだろうか。

(岡田・福井)

【註】

- 1 詳細については、次の論文を参照されたい。岡田了祐・福井駿「近年のお茶の水女子大学附属小学校における学校カリキュラムの展開」2020年、39-63頁。
- 2 同上書、48-51頁。
- 3 同上書、40頁。
- 4 同上書、48-51頁。
- 5 同上書、48-51頁。
- 6 同上書、4頁。
- 7 同上書、4頁。
- 8 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『第76回教育実際指導研究会 発表要項』2014年、66頁。
- 9 同上書、66頁。
- 10 同上書、66頁。
- 11 お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『第77回教育実際指導研究会 発表要項』2015年、74頁。
- 12 岡田了祐・福井駿「近年のお茶の水女子大学附属小学校における学校カリキュラムの展開」、51頁。
- 13 同上書、51頁。
- 14 同上書、51頁。
- 15 表4の「No.」については、表2と表3に対応する。以降の表5・6・7についても同様である。