

小学校高学年における「ドキュメンテーション」の検討

—てつがく創造活動の実践として—

神 谷 潤

1 緒言

- 1.1 先行研究の現状と研究の目的
- 1.2 レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの特徴
- 1.3 レッジョ・インスピレーションとドキュメンテーション
 - 1.3.1 スウェーデンの教育ドキュメンテーション
 - 1.3.2 カナダのオンタリオ州によるドキュメンテーション
- 1.4 小学校高学年におけるドキュメンテーション

2 研究の方法

- 2.1 対象
- 2.2 てつがく創造活動とは
- 2.3 今年度のでつがく創造活動の実践概要とドキュメンテーションの活用方法
- 2.4 調査の実施方法

3 活動の実際

- 3.1 ドキュメンテーション導入期の実践「プロジェクトの歴史ポスター掲示」（4月～7月）
- 3.2 2学期のドキュメンテーションの実践（9月～12月）
 - 3.2.1 1学期をふり返り、ドキュメンテーションの意義について考える
 - 3.2.2 2学期に改訂したドキュメンテーションの実際
 - 3.2.3 2学期に実施したドキュメンテーションをふり返る

4 考察

- 4.1 「傾聴の可視化」の困難さ
- 4.2 ドキュメンテーションの実践に関わる教師の役割の検討とその検証の難しさ
- 4.3 小学校高学年におけるドキュメンテーションの実践の可能性と課題

1 緒 言

1.1 先行研究の現状と研究の目的

イタリアのレッジョ・エミリア市における幼児教育の実践に影響を受け、日本でも、保育・幼児教育の世界で、「ドキュメンテーション (documentation)」の実践が広がりつつある。ドキュメンテーションは、写真や言葉、映像、音声などを用いて「学びを可視化する」ための保育記録の一手法として保育・幼児教育の現場で活用され、現在でも、様々な取り組みが紹介されている(一世, 2018; 樋口 et al, 2018; 大豆生田・おおえだ, 2020)^{1), 2), 3)}。しかし、浅井(浅井, 2021)がいうように、ドキュメンテーションの意味解釈や意義、活用方法が多様であり、「ドキュメンテーションとは何か」という問いに対する答えを明確にすることが難しい状況にある⁴⁾。レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの意義としても、1960年代は「子どもの経験を親や市民に示し、幼児学校に正当性を与えるための可視化」から出発しているとされるが、現在では、「傾聴の可視化」と意味解釈され、歴史と共に上記の問いに対する考え方が変化してきている(浅井, 2021)⁵⁾。また、レッジョ・エミリアの幼児教育に影響を受けたスウェーデンやカナダなどにおいても、その国の文化や教育観・哲学と関連付けて独自にドキュメンテーションの実践が展開され、よりよいあり方の探究が続いている。

一方、小学校高学年におけるドキュメンテーションの検討に関する論文は、筆者の管見する限り、カナダのオンタリオ州における実践のみである(浅井 et al, 2020)⁶⁾。小学校高学年でドキュメンテーションが実践されない理由は定かではなく、実践の必要性を主張する論文も見つけれられていない。

そこで、本論では、小学校におけるドキュメンテーションの活用の可能性を検討するために、まずは、レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの特徴や諸外国のドキュメンテーションの取り組みを概観する。概観した結果、小学校高学年におけるドキュメンテーションの取り組みとして、レッジョ・インスピレーションによる実践の構想について検討する。そのうえで、お茶の水女子大学附属小学校(以下、本校)で現在、研究開発の途上にある小学校高学年の「てつがく創造活動」においてドキュメンテーションを活用した学びの実践を試みる。本研究は実践の途上となるが、実践を通じて、子どもや教師、保護者にどのような変化が生じたのかを分析し、本実践の成果と課題、さらには、小学校高学年におけるドキュメンテーションの可能性について考察することを目的とする。

1.2 レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの特徴

小学校高学年での実践を検討するうえで、改めて、レッジョ・エミリアの幼児教育におけるドキュメンテーションの特徴について整理したい。

レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの特徴は、「傾聴の可視化」に集約されると考えられる。リナルディ(リナルディ, 2019)は、レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの実践について、「傾聴の教育学」と概念化した。『記録をつくるということは、「傾聴を可視化する」ことであり、子どもたちの学びの過程を単に痕跡として残すだけでなく、可視化されたそれを手がかりにして、学びの可能性をさらに押し広げていくということでもある』⁷⁾とし、「傾聴」がドキュメンテーションの要であるとしている。傾聴とは、「あるものと他のものとの繋がり、個を繋げている構造に向かって開かれた感受性」であり、「われわれの知、われわれの存在が、宇宙の一つに結んでいるもつとずっと大きな知の小さな一部であるという確信に自らを委ねること」⁸⁾であり、子どもは、周囲の現実にもっとも鋭敏に耳を澄ませている存在である⁹⁾として、ドキュメンテーションは、その子どもの傾聴を可視化することにある、と述べている。

子どもの傾聴の可視化するためには、子ども自身が世界に傾聴することと同時に、子どもとかわる教師による傾聴が欠かせない。ドキュメンテーションを作成することを通して、教師は「子どもの傾聴」に「傾聴」し、子どもをより深く理解することに努めるとともに、可視化することによって子どもの学びの可能性を模索するのである。つまり、ドキュメンテーションは、子どもとおとなが教え合い学び合うために用いられる可視化された資料、証明、資源であり、子どもをより深く理解しようとする意思表

示とその具現化（森，2018）¹⁰であるといえよう。「レッジョ・エミリア市自治体の幼児学校と乳児保育実践の憲章／大切なこと」においては、「ドキュメンテーションは、子どもと共に実践した活動から生成され収集される。様々なドキュメンテーションは教えることと個人とグループの学びに關与した異なる主体者が共に編み込むことに關係した道のりを識別し、包みを解くようにし、教師が教育的活動をデザインすることを可能とする。ゆえに教えることと学ぶことは補完し合い、相互依存關係的に展開する。こうしたことは、全ての人に同じように、という知識の標準化に基づいた教師によって決められた教育的活動を克服することを可能とする」¹¹と示されている。さらに、リナルディは、一般的な記録について、「教授学的な発想に立つ時、記録は（過程の記録は）過程そのものではなく、もっぱらその事後に利用されるものとなります。それらの記録（と、それが教師や子どもたちがもたらす省察や解釈）が、教授や学習の過程に介入して、それを意味づけ方向付けるといふことはあり得ない」¹²と批判したうえで、「記録はあくまでも学ぶ行為に統合された一部でなければならず、教えと学びの關係を変え、それをより豊饒なものにする契機でなければならない」¹³のであり、記録は「子どもたちを参加主体とする意味探究の場として、私たち自身をそれに加わり、彼らと共に意味を探究し共有する、そんな場として学校の意味を構築する」¹⁴と述べている。つまり、レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの実践は、事後的な記録ではなく、学びの過程そのものであり、どのような記録をつけて他者に見せるか、といった技術的実践なのではなく、レッジョ・エミリアの教育哲学に基づいた政治的実践であるといえる。

また、ドキュメンテーションは、「可視化」することによって、民主的な対話を生む場として機能する特徴をもっている。ドキュメンテーションは、文章や写真、映像などの記録として子どもの学びを可視化し、公の場に掲示される。開かれた場に掲示されることによって、子ども、教師、保護者に子どもの学びが共有される。この共有によって、様々な対話が生まれるのである。リナルディは、「ドキュメンテーションは子どもと大人に、真に民主的な瞬間を提供する。それは、対話によって多様性が可視化され、認識されることによって生まれる民主主義である。」（Dahlberg, Moss, & Pence, 2013）¹⁵と述べる。教師であれば、同僚とドキュメンテーションを共有することでより深い子ども理解や今後の学びを考えるための対話が生まれる。子どもであれば、ドキュメンテーションによって、自分自身の経験を教師や友達との対話を通して振り返り、今後の学びを考えることにつなげることができる。保護者であれば、ドキュメンテーションによって、子どもの学びを理解し、教師と子どもの姿を通した学びの共有や保護者の教育参加のきっかけづくりなどにつなげることができる。そして、開かれた場に子どもの学びが可視化された記録が公開・共有されることで、記録が教師による一方的な評価に留まることなく、子どもや保護者とともに対話し価値づける、より真正性の高い評価となっていくと考える。

1.3 レッジョ・インスピレーションとドキュメンテーション

ただし、レッジョ・エミリアの幼児教育は、「アプローチ」ではなく、長い教育的伝統の多様性と、地域文化に根差した教育実践の多様性を示す、1つの事例であり、レッジョ・エミリアを輸出したり、複製したりすることはできない（Moss, 2019）¹⁶とピーター・モスは指摘する。つまり、レッジョ・エミリア市で実践されている教育を学んで、自分自身の国や地域での実践に生かすためには、ローカルな伝統や文化との關係においてレッジョの理解を構築する必要がある、それぞれの国や地域の文化や文脈に応じた実践として取り組むことになるのである。これを、レッジョ・インスピレーション（浅井 et al, 2020）¹⁷と呼ぶ。よって、レッジョ・インスピレーションによる教育実践は、技術的実践への縮減に陥ることなく、レッジョの学びにインスパイアされながら、自分自身の地域や目の前の子どもたちの実態に応じた実践を構想する必要がある。では、世界では、レッジョの学びを生かして、自分たちの地域や文化、文脈に即して、どのようなドキュメンテーションの実践に取り組んでいるのだろうか。ここでは、独自に発展を遂げてきたスウェーデンの「教育ドキュメンテーション」と、小学校段階でもドキュメンテーションの実践に取り組んできた、カナダのオンタリオ州によるドキュメンテーションの実践を概観する。

1.3.1 スウェーデンの教育ドキュメンテーション

スウェーデンの教育ドキュメンテーションは、1988年から実施された「ストックホルム・プロジェクト」を契機に、生涯学習の基礎としての就学児前学校活動が模索されるようになった教育改革の流れの中で開発された実践手法（大野，2014）¹⁸⁾である。ダールベリら(Dahlberg et al, 2013)は、「教育ドキュメンテーションは、標準的な子どもたちが特定の年齢においてどのようなかを示すことを記述することではない。ある特定の保育実践の中で何が起きているのかを見て理解しようとし、そしてその子があらかじめ予想された期待や規範の枠組みを超えて、どのように有能であるかをわかろうとし、その姿から何を選び、何を主観的に描き出し記録するのか、意味や価値を与えるのが教育としてのドキュメンテーションである」¹⁹⁾と述べている。それを受けて、秋田(秋田，2018)は、「その子がその子としての有能さを発揮している瞬間を驚きや喜びと共に保育者が捉え、その意味を価値づけることが、次の教育への問いを生むからこそ、終わった過去の記録やアルバムではなく、次の教育を生む教育的ドキュメンテーションとしての意味をもつ」²⁰⁾とし、意味を求め、可能性を問うことを大切にす姿勢の重要性を指摘している。つまり、教育ドキュメンテーションは、子どもの学びの可視化にとどまることなく、教育者の学びのプロセスとして重要な役割を果たすものなのである。教師は、教育ドキュメンテーションの実践に取り組むことで、自分自身の理解をどのように構築してきたのか、どのような幼児教育や子どものイメージを構築し身体化してきたのかを自覚することができる。さらに、子どもの学びを可視化することによって、他者と教師自身の学びの見とりや子ども理解について対話することができ、自分自身を問い直す学びへとつなげていくのである。こうして、教育ドキュメンテーションは、レッキョ・エミリアの影響を受けながらも、スウェーデンの教育の一環として、独自の発展を遂げるのである。

しかし、学び続ける教師のための取り組みとしても発展してきた教育ドキュメンテーションにも、課題があると大野（大野，2014）²¹⁾は指摘する。大野は、教育ドキュメンテーションの事例として、ストックホルム市M地区の「ツールボックス」を取り上げた。ツールボックスは、地区内の就学前学校が協同して開発した教育的ドキュメンテーション作成ツールであり、このツールボックスを使うことで、保育者が活動評価のための作業行程を知らぬ間にたどることができるようになっている。当初のねらいとしては、保育者と教育ドキュメンテーションの意義を共有し、実践することにあつたと考えられるのだが、原理や内容の理解に先行して活動が定型化、形骸化する危険性があり、本来考えられてきた「生涯学習の基礎としての活動」というコンセプトが揺らいでしまうことが問題視されている。浅井（浅井，2021）もこの点についての警戒感をあらわにしており、ダールベリら（Dahlberg et al, 2013）の言葉を借りながら以下のように述べている。

「ドキュメンテーションに取り組むことが、民主主義や創造性といったレッキョの中学的な哲学の実現を約束してくれるわけではありません。注意深く使用しなければ、ドキュメンテーションは容易に子どもを管理し統制する道具になります。」²²⁾

スウェーデンの教育ドキュメンテーションから得られる教訓は、わが国でドキュメンテーションを運用する教師にとっても、重要な示唆を与えていると考える。実践者一人ひとりが、レッキョの教育哲学への深い理解を必要とし、「傾聴の教育学」に基づいた且つ子どもの学びに生きるドキュメンテーションの在り方を、自分自身の地域の文化や文脈、子どもの学びのプロセスと照らし合わせながら探究していかなければならないからである。

1.3.2 カナダのオンタリオ州によるドキュメンテーション

一方、小学校段階でも実践例がある、カナダのオンタリオ州におけるドキュメンテーションの取り組みは、どのようなものなのだろうか。

浅井ら（浅井 et al, 2020）によれば、オンタリオ州では、私立のボーディングスクール、ビショップ・ストラチャン・スクール（Bishop Strachan School）が2000年頃から、レッキョ・インスパイアの実践を展開しており、発展的に小学校や中学校での実践が模索されてきた²³⁾という。その後、オンタリオ州の教育省がレッキョの教育に関心をもつようになり、教育省自ら、「学習はどのように生起するか（HDLH）」を発行し、教育ドキュメンテーションについて次のように説明している。「教育ドキュメン

テーションとは、子どもたちがどのように思考し学んでいるかを学ぶための手段」であり、「子どもたちの声を聴く方法」であり、「子どもたちが何かを経験している最中に見せる姿について学び、そうして学んだことを他者にも可視化し、その意味を読み解くための助けとなる方法」である。そして、「教育ドキュメンテーションは、単なる子どもの行動についてのレポートの域を超え、子どもの行為や経験に含まれている意味を発見していく手助けとなるものである」とも述べられている²⁴⁾。この点については、スウェーデンの教育ドキュメンテーションと似ているところが多いといえる。

オンタリオ州の教育ドキュメンテーションにおいては、教師の学びや省察としての側面に留まることなく、子ども自身の評価活動にも言及する点がスウェーデンの教育ドキュメンテーションと異なる。教育省学力課によって数回にわたって発行された「Capacity Building Series」にて、2015年に「教育ドキュメンテーション再考」を発表する。ドキュメンテーションの実践の可能性をK12まで拡張し、教育ドキュメンテーションが、「生徒の思考と学習のプロセスを明らかにし、それが役立つ可能性を秘めて」おり、「特定のニーズを念頭に置いて柔軟に評価するために、新しい方法で学習することを検討」(Ontario Ministry of Education Student Achievement Division, 2015) する²⁵⁾と述べている。その中で、同省は、「assessment as learning」について言及し、学び続ける教師のための教育ドキュメンテーションとしての価値を超えて、子ども自身がメタ認知を開発し、自分の学びのために教育ドキュメンテーションを活用する可能性を示唆している。

「assessment as learning」は、「学習としての評価」と訳される。「assessment as learning」の概念を提唱したアール (Earl, 2012) は、「assessment as learning」の究極の目標は、「子ども自身が自らの最高の評価者となること」である²⁶⁾と述べている。「assessment as learning」は、子ども自身のメタ認知を育む営みであり、教師は、子どもが自分自身で自分の学習活動を評価し、自律的な学習者として育つために、子ども自身による学習評価プロセスを支援する立場として学習者に寄り添うことの重要性を指摘している (玉井・藤本, 2020)²⁷⁾。

オンタリオ州による「assessment as learning」としての具体的な実践例は散見されないが、教育ドキュメンテーションの担い手が教師ではなく、子どもであるという点に着目した点が注目に値する。これまで取り上げてきたドキュメンテーションは、教師が子どもの学びに傾聴し、可視化し、子どもを含む他者と対話しながら、教師が子どもの学びのプロセスにかかわる、教師のためのものであるという側面が強かった。しかし、子どもが教育ドキュメンテーションの主体となって、子ども自身が世界に傾聴し、自分自身の学びを可視化し、可視化されたドキュメンテーションを基に教師や保護者などの他者と対話する。そのうえで、さらに自分自身の次の学びの構想し、実践することとなる。教師は、教師が見とった子どもの学びの可視化を提示するのではなく、子どもが作成したドキュメンテーションや子どもとの対話から子ども理解を深め、学習のプロセスを子どもと協働して明らかにしていくのである。これは、教育ドキュメンテーションの実践の可能性をK12まで拡張し、学齢期の子どもによる教育ドキュメンテーションの実践を模索してきたオンタリオ州ならではの発展の遂げ方であるといえるだろう。

1.4 小学校高学年におけるドキュメンテーション

以上を踏まえると、小学校高学年におけるドキュメンテーションは、どのような実践が構想されるだろうか。

教師による傾聴が重要であることは、先に述べたリナルディの言葉の通りである。浅井 (浅井, 2019) が指摘するように、ドキュメンテーションによって、教師が、子どもの学びを可視化することで子どもの学びに意味や価値を与えることは、これまで行われてきた匿名化・脱文脈化された評価への「解毒剤」²⁸⁾となりうる。そして、教師による教育ドキュメンテーションが、教師の省察に貢献し、子どもの今後の学びに貢献するために有効であることは、これまでの研究から明らかである。佐伯 (佐伯, 2017) のいう「二人称的アプローチ」²⁹⁾のように、子どもに「なってみる」見とりが教師の探究や省察にとって重要な役割を果たすことは言うまでもない。

しかし、教師による傾聴の可視化には、ダールベリらが主張するように、危険性も孕んでいると考えることもできる。教師による教育ドキュメンテーションの作成には、子どもの声を聴き、可視化し、子

子どもと対話することで子ども理解を深めたり子どもの学びのプロセスをより真正に表したりすることにつながることを求められる。ただし、たとえ、教師が傾聴を尽くしても、教育ドキュメンテーションの記述の主体は、教師であり、子どもが自分で残した記録ではない。幼児の場合、自らの言葉や写真・絵などの記録を残すことが難しいことを理由に、教師が子どもの声を聴き、「代筆」しているともいえる。つまり、教育ドキュメンテーションの表れは、教師の教育哲学や鑑識眼による影響が大きく、教師の傾聴の志向によって変化すると考えることができる。さらに、教育ドキュメンテーションは、教師の探究と省察に価値をおくとはいえるが、仮に教師が傾聴する教師であっても、子どもとの対話が成立しなければ、表された教育ドキュメンテーションは、教師による一方的な価値づけに終始してしまう可能性がある。具体的には、子どもは教師が表したものに異議を唱えたいと考えていたとしても、教師との関係によって自分でその異議を棄却することがあるかもしれない。また、教師がいくら傾聴する姿勢でいたとしても、子どもが教師という存在に対して対話的關係を築こうとしないこともあるかもしれない。特に、小学校教師と子どもとの関係においては、幼稚園教師の共感的なかかわりと異なり、教師による方向付けが重視される傾向にあるという報告もある(野口 et al, 2007)³⁰⁾。さらに、田中(田中, 2016)は、H・アレントの暴力論を参照しながら、教育者の権威は、子どもの可能性(権力)を広げることにおいてのみ発揮されるものであり、それ以外の教師の権威的な振る舞いは暴力となってしまうと指摘する³¹⁾。こうした教師と子どもの関係が、教育ドキュメンテーションによる民主的実践を阻害する可能性を持っているということに、教師自身が自覚的であることが、教育ドキュメンテーションを実践する教師に求められると考える。

一方、小学校高学年の子どもは、幼児と比較して、自分たちの活動の事実や思いを記録として表すことができる。子ども自身が出来事をどうとらえていたのか、そのときどのように感じていたのか、といった個人の見えや思いには、本人にしか分からないことがあると考える。教師にとって、子どもは他者である。筆者も経験があるのだが、教師をしていると、子どもを見とる際に、教師の見とりと子どもの実際の思いがずれているという経験をする。つまり、教師が子どもの学びに傾聴するために、小学校高学年でのかかわりにおいては、子どもの姿を見とることも大切にしながらも、まずは、子どもが作成した記録に傾聴する、という方法が検討される必要があるのではないだろうか。したがって、本実践では、子どもがドキュメンテーションを作成し、教師や他者が傾聴することによって今後の学びを構想し実践する、という一連のプロセスを検証したい。

検証するうえで、子どもとドキュメンテーションを作成するためには、いくつか課題が挙げられる。1点目は、子どもが自分の学びを可視化する方法である。ドキュメンテーション作成者である子どもは、自分自身の学びに傾聴することが求められ、その傾聴を可視化する必要がある。秋田ら(秋田・松本, 2021)は、教師によるドキュメンテーションの作成手順として、「①自分なりに振り返る、②「観る・聴く」した姿と、③その姿から読み取った「意味」を記述する④日付を書く」としている³²⁾。教師が子どもを共感的に見とり、ドキュメンテーションを作成することも簡単ではないが、果たして、子どもが自分自身をメタ認知し、自分たちの学びに傾聴し、意味づけし、記述することができるだろうか。このような記録を残すには、どのような方法によって実現することが可能になるだろうか。ドキュメンテーションに決められた形式はないが、教師は、子どもの実態に応じたドキュメンテーション作成の学習環境を検討し、本人の傾聴と意味づけの可視化を促していくことが求められる。

2点目は、教師が子どものドキュメンテーションから何をどのように傾聴するか、ということである。この点については、教師がドキュメンテーションを作成する際の傾聴と相似であると考えられる。加えて、子どもが作成したものについて、「なぜ」「何を」「どのように」記録をしたのか、子どもに直接聴くことを通じて、子ども理解につながることもできるだろう。日頃の子どもの実践を観察している教師は、子どもの記録に表れない行間を読みとり、子どもに聴くことで、さらなる子ども理解につながるができるだろう。また、子ども自身にとっては、教師の問いかけによって自分の考えや思いを説明することを通じて、自分の取り組みをメタ認知し、ふり返りに基づく今後の学びの構想につながるができるだろう(三宮, 2008)³³⁾。

3点目は、子どもの傾聴の可視化を子ども自身の学びにどのように生かすかという点である。教師作

成によるドキュメンテーションとは異なり、自分たちが作成したものが可視化されるため、他者にドキュメンテーションを観てもらうことによる学びがどのようなものになるか、また、どのような学びの機会を創るか検討する必要があるだろう。可視化したものをどのように他者に提示するのか、また、可視化したものを使用して、対話する機会や振り返りの機会をどう設けるかなど、環境をデザインする教師の役割が重要になってくるだろう。

以上の目的や課題について、本実践においては次のような方法によって、目的に迫りたい。

2 研究の方法

2.1 対象

学年：2021年度第5学年105名（のちに103名）

そのうち、後掲するアンケート調査以外の本文中の実践は、4学級中の1学級の実践である。

実施時期：2021年4月から12月の実践である。本実践は、12月以降も続き、ドキュメンテーションもその後、学年末まで実施することを予定している。

活動の対象：本校が文部科学省より採択されて実施している研究開発学校の取り組みとして創設した新領域「てつがく創造活動」に焦点化して実践した。「てつがく創造活動」は、主に、週3回（うち2回は60分、1回は100分の活動時間）の実施とした。

2.2 てつがく創造活動とは

本校では現在、子ども自らが学びを構想し、様々なひと・もの・ことと関わりながら主体的に探究していく学びの領域として、新領域『てつがく創造活動』を創設に向けて研究を進めている。この新領域『てつがく創造活動』は、興味と探究を基盤として行うもので、これまで本校で「創造活動」として行われてきた個々の学びと協働的な活動をプロジェクト型の学びとして再構成したものと、問いを立て自明と思われる価値や事柄について探究するてつがく対話から成る。これらは独立したものではなく、子どもの内面や実際の活動で関係づけられ、他者とのかかわりによって触発されたり私と向き合ったりしながら、学びや世界を広げていくことができるように検討を進めている（お茶の水女子大学附属小学校、2021）³⁴⁾。

2.3 今年度のとつがく創造活動の実践概要とドキュメンテーションの活用方法

対象の子どもたちにとって、てつがく創造活動は、創設されてから2年目の実践となる。今年度は、子どもたちの興味を出発点にした活動を重視し、年度当初から、「自分のしたいことに取り組んでみよう」と子どもたちに投げかけることからてつがく創造活動が始まった。

子どもたちは、自分の興味に基づき、思い思いに友達に声をかけてプロジェクトを立ち上げ、自分たちの活動の目的を決めて活動を始めることとなった。学年全体を概観すると、プロジェクトあたりの人数はおおよそ5・6名ほどで、プロジェクトの数は、30グループ前後となった。プロジェクトは、目的の達成が活動の終わりとなっており、自分たちが設定した目的に向けて活動内容や方法を計画して活動する。計画は、計画表³⁵⁾を用いて行い、プロジェクトの活動の記録や振り返りに、ドキュメンテーションを活用するようにした。

ドキュメンテーションは、プロジェクトのメンバー全員で1つのものを作成することにした。1学期は、月に一度、画用紙に手書きし、写真を貼り付けて作成し、2学期は、子どもたちの意見を受けて、てつがく創造活動の終了時間前に作成することとした。作成方法も、紙でなく、プレゼンテーションアプリを使用して、PCを使用して1回の活動につきスライド1枚作成して、印刷した。作成したドキュメンテーションは、教室の前の廊下に掲示し、通行者（他学級の子どもや教師、保護者など）がいつでも読めるようにしておいた。また、掲示されたドキュメンテーションは、学級の子どもたちにおいては必ず目を通すようにし、1学期は月に1単位時間、2学期は2週間に1単位時間、ドキュメンテーションを観ながら学級全体で振り返る時間を設定した。このように、ドキュメンテーションをプロジェクト活

動の一環として位置づけ、プロジェクト活動を通じた学びのプロセスにドキュメンテーションを活用することにより、子どもたちの自己評価活動の充実と今後の活動を考えるための資料となるようにした。教師は、以上の環境をデザインするとともに、子どもが作成したドキュメンテーションや活動に傾聴し、ドキュメンテーションを参照しながら子どもたちに声をかけたりともに今後の活動を考えたりするようにした。

2.4 調査の実施方法

ドキュメンテーションの実践と合わせて、活動後のアンケート調査を実施した。アンケートは、アンケートフォームを使用し、学期末（8月と12月）に回答を求めた。アンケートは、主に、データ分析よりも、子どもの考えを聴いて、ドキュメンテーションの実践の改善に努めることを目的として実施することとした。内容は、ドキュメンテーション実施の効果とドキュメンテーションの改善方法について、自由記述での回答とした。

3 活動の実際

3.1 ドキュメンテーション導入期の実践「プロジェクトの歴史ポスター掲示」（4月～7月）

ドキュメンテーションの導入として、筆者から子どもたちに、「プロジェクトの活動記録をポスターにして掲示しよう」と投げかけた。当時の筆者の理解では、公の場に掲示して、傾聴することを大切にしていたため、子どもたちが作成するドキュメンテーションを「プロジェクトの歴史ポスター」という言葉に変換し、活動を提示した。はじめは、月に1回、プロジェクトごとに活動をふり返る日を設け、プロジェクトの歴史ポスターを作成して掲示した。各回の項目は、以下のように設定した。

5月：プロジェクトのはじまり、取り組みの歴史、1か月の振り返り

6月：取り組みの歴史（印象に残ったこと）、1か月の振り返り

7月：取り組みの歴史（印象に残ったこと）、1か月の振り返り、2学期に向けて

また、活動中に教師が撮影した子どもたちの活動写真を子どもたちに印刷して配布し、自分たちのポスターに使用することができるようにした。子どもたちも、自分のPCを1台持っているため、PCを活用して、自分で撮影することもあった。

【事例1】自分たちの記録をまとめることで、成長を実感する

4人の子どもたちが、自分たちのピタゴラ装置をつくりたいという思いから、メンバーを集い、階段や踊り場を利用して作品を創り出した。その記録を、日付をつけて、毎日の取り組みを写真とともに残していった。初めの1か月の記録は以下の通りである。

- 4月23日 ピタゴラプロジェクトは4人ではじまった。
- 4月26日 4階の階段でプロジェクトをはじめた。その日はレールを組み立てた。
- 4月28日 くみたてはじめた。
- 4月30日 かいだんのかべにレールを作った。
- 5月7日 ピタゴラスイッチ動画をみた。
- 5月10日 新装置完成

【1か月をふり返って】装置のアイデアが思いつかない時がいっぱいあった。だから設計図を書いてからやろうと思いました。

【その後、ポスターを書いてみた子どもの感想】

写真をみてみるといろいろなことがあったなと思った。初期の装置とその後の装置を見比べると、すごく成長したなと思った。

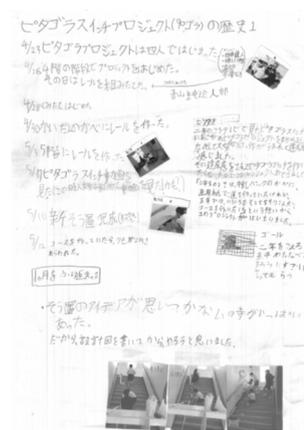


図1 事例1のポスター

【事例2】保護者がポスターを読むことで、活動内容や表現方法の課題を共有する

保護者参観で保護者が来校した際、掲示されたポスターを微笑ましい表情で読む姿があった。その保護者に、声をかけてみると、「家でもこのようなポスターをつくって、自分が取り組んできたことを報告するようになった」「家でポスターの話をするを通じて、実際のプロジェクトの取り組みを子どもから聞くことができた」と語った。後日、保護者に当時の感想を聴くと、以下のような回答があった。

子どものプロジェクトのポスターを見たところ意外とよくできているなと思ったので、家でその感想を伝え、どうやってポスターを作ったのか企画から制作に至るまでの話を聞きました。自分でもよくできたと思うところもあれば、もっとこうすればよかったなどの改善点も感じていたようなので、前提として前情報がない人に対してどんな表現をしたら伝わるのか考えるのが大事だねというような話をしました。次にポスターなど人に説明する資料を作るときには説得力のある資料があるかどうか、数字があればなおわかりやすいね、といった話にも展開できましたので家庭内でも良い時間が持てたと思います。

【事例3】事実と感想が並び、ふり返りの要素が強くなったポスター

農業プロジェクトは、カレーをつくるために、畑で夏野菜を育てる活動を行っていた。活動中、水による畑の荒れへの対応や小動物対策など、たくさんの事件（エピソード）があった。子どもたちの心には強烈な思い出となった様子だったが、ポスターに書かれたのは以下の通りであった。

「次々にしゅうかく」

ピーマンや枝豆がとてもよい状態でしゅうかくでき、ピーマンは3個、枝豆は数えきれないくらい何度もしゅうかくし、他にもキュウリ・ナスのしゅうかくができています。カレーをつくれるようになるのはとても大変ですが、少しずつしゅうかくしてたくさんしゅうかくできるようになりました。とうもろこしは実ができているので、そろそろしゅうかくできるのはあと少しだと思うのでとても楽しみです。ナスも大きいので、学期中しゅうかくできそうなのでとても楽しみです。

「水にもまけず・・・」

1学期中には、たくさんのかべが立ちはだかっていました。たとえば嵐の中くいをなおしに行ったり、水びたしになったところをなおしたり、トマトが何者かに食べられていたり…。だけど、ピンチを何とか乗り越えていきました。くいはもうたおれなくなり、水びたしになる日は少なくなり、トマトが食べられなくなりました。（後略）



図2 事例3のポスター

後半の記録には、少し事件の様子を仄めかすような記述がみられたが、全体的に事実や感想の記録としてまとめるような記述となっていた。事例に挙げていないプロジェクトのポスターも比較的事実の記録となっており、世界の声を聴く「傾聴の可視化」としてのドキュメンテーションとはならなかった。

その後、1学期を終えて、夏期休業中に、「プロジェクトの歴史ポスター」の改善を試みるために、子どもたちにアンケート調査を実施した。回答結果は以下の通りである。

質問「ポスターの活用方法や取り組みについて、もっとこうしたらよいということがあったら教えてください」（2021年8月実施 回答 n=42/103）※アンケートはgoogle formsを使用し、回答は自由記述・自由回答とした。

- ・活動を日記みたいにしたほうが良いと思う。
- ・他のプロジェクトのポスターを見る時間を、作ったほうが良いと思います。
- ・ポスターを見合う時間をとった方が良くと思いました。何故なら、個々の意見ではなく、皆の意見を聞くことで自分の成長に役立つ事が出来ると思うからです。
- ・ポスターを、今の状態だけ書き、あさのじかんをつかって、今この状態ということを発表したり、ほかのグループと交換したらどうかと、おもいます。

- ・書く内容項目(プロジェクト名, メンバー, 内容など)をある程度全体で決めて, あとは自由に書く, という形式にした方がよい。
- ・ポスターというと, 一目でわかりやすくというイメージがあるのでいろいろ書くことができません。ほかの名前にしたほうが私的には納得します。
- ・忘れてしまったことがあったら, ポスターを見てまた取り組む。
- ・私は, 今の方法がいいと思っています。
- ・あまり他のプロジェクトのポスターを見ない人もいるから, 小さくコピーして配っていても良いと思います。
- ・みんなの前で発表する時にポスターを使ったらよいと思います。
- ・この間の中間発表のように今までやってきたことをほかの学年に見せたいです。
- ・皆に見せる用のポスターと, 自分たちのプロジェクトなどで使う用に分けた方が活動しやすいです。
- ・個人個人のプロジェクト紹介を入れる。
- ・作る際にメンバーと時間を決めたり役割分担などをもっとみんなで共有して作りたかった。

この回答結果から, 大きく3点の課題が浮かび上がってきた。1つ目は, 記録の名称と方法である。「ポスター」という名称によって, 子どもにとってみては, 記録が書きづらくなっていたようだった。子どもたちの経験として, ポスターであることによって, 事実や感想のまとめのような記述になってしまい, 自分たちの活動に傾聴し, 記録する取り組みにならなかった可能性が見えてきた。自分たちの取り組みをエピソードとして記録して残すには, 日記のようなものの方が書きやすいという意見もあり, 形式や方法の見直しが求められた。2つ目は, 読む時間の確保である。子どもたちは, 自分たちの生活と照らし合わせてみると, 掲示されたドキュメンテーションを一つひとつ読んで, 他のプロジェクトに質問をしたりアドバイスをしたりする時間がないという意見が出された。ドキュメンテーションによる対話が学びのプロセスとして大切であるということが子どもと教師に共有されていても, 実際の取り組みとしては困難であるということが分かり, ドキュメンテーションを読む時間を確保するよう改善する必要があった。3つ目は, 記録の活用方法である。子どもたちは, これまでの学びの中で, 自分たちのプロジェクトの活動を発表し, 他者からアドバイスをもらう経験をしており, 上記の回答からも他者と振り返ることの価値を実感している様子が見受けられる。記録の活用方法として, 他者との共有や対話から自分たちの学びに活かすための工夫, 改善が必要となった。

3.2 2学期のドキュメンテーションの実践(9月~12月)

3.2.1 1学期をふり振り返り, ドキュメンテーションの意義について考える

1学期の課題を踏まえてドキュメンテーションの在り方を改善すべく, まずは, 子どもたちと記録を作成することの意義について話し合うことにした。子どもたちは, そもそも記録を作成することに意味を感じているのだろうか。以下は, 感染症対策のため, PCのチャット機能を使ってサイレントダイアログ^{36), 37)}に取り組んだときに, 子どもが何のために記録するのかを記述した記録³⁸⁾である。

- ・次にプロジェクトをやったときに何をこの前して何を今からするのかということ考えるため。
- ・私は, 次にやるプロジェクトに繋げるためだと思います。
- ・今まで何をやったかがわかるため。
- ・過去の失敗などを改善して, 前の活動よりももっといい活動にするため。
- ・プロジェクトの反省点や良かったことを振り返り, 改善するため。
- ・僕は失敗したときのきろくをしておけば次は, 同じ失敗はしないからだと思います。
- ・記録を残すことは, プロジェクトの頑張りを残してくれることになるから, 何をやってきたのかを忘れないでいられるという意味を持つてると思う。
- ・残すことで次にやることを明確にして, 次回以降のプロジェクトを充実させるため。
- ・次のプロジェクトを成功させるため。
- ・今までの記録を残してどんなことをやっていたのか分かるようにするため。

- ・次にプロジェクトをやるときに前回やったことを参考にできるようにするため。
- ・どのようなことがあったかを改めて見るためだと私は思います。
- ・その時の失敗を振り返って、次にいかすため。
- ・プロジェクトの良いところと悪いところをみつけて改善したり良いところはそのまま残しておいたりし、プロジェクトをより良くするため。
- ・振り返りをするので、今自分がどこにいる（目標をどれだけ達成したか）が、分かり、何をすればいいか分かるから。・私は、次のプロジェクトにつなげて同じ失敗を繰り返さずに時間の無駄をなくし、プロジェクトを充実させるためだと私は思います。
- ・記録を残すこと（振り返りをする）によって、プロジェクトで達成したこと、またそれまでにどんなことを頑張ってきたかをいつでも見られるから、次に何をすればいいか、具体的な道筋がたてられる。
- ・振り返りをしたり記録を残す理由（自分の考え）失敗や成功を残して、次に活かすため。
- ・次は何をすればいいか考えるため。
- ・プロジェクトの記録を残したり、振り返りをしたら自分たちのプロジェクトがどのようにすすんでいけばいいかわかる。そしてプロジェクトの改善点などが見付き、その改善をなくせばより充実したプロジェクトになるから。ポスターなどは皆に今何をやっているかを伝えるため。前回などに何をやったかを記録するため。5年生が終わったあとに見比べると成長したなって思うかもしれないから。
- ・振り返りを書くとき過去の失敗がわかってまた次に活かせるということもあるしこれはなんで成功したのかわかる他には振り返りを読んでいいところ悪いところを見つけられるから他には友達とかにも休んだときの出来事を見せられるから。

これらの意見に基づいて対話した後、記録を掲示してプロジェクトの活動に生かすにはどうしたらよいか訊いた結果、以下の回答があった。

- ・今はコロナでみんなと集まってポスターを作れないから、ドキュメントなどでみんなでまとめるのもいいと思います。そうしたらクラスルームで送信して、コメントに質問などをすることもできると思います。
- ・何か失敗や、失敗を活かして成功をしたということを書くと、失敗を成功にする意見や、成功をもっと成功にする改善点をもったりすればいい。勿論、他のプロジェクトにも役に立つ。
- ・個人個人で違うけど、分かりやすいようにして、方法を、取り入れる。
- ・自分のプロジェクトでやったことは、自分たちの役には立つかもしれないけど、他の人には役に立たないから、自分の役にも立つし、振り返りがすごく大事なものだと思う。
- ・悪いとこいいところ。みんなの悪いとこいいところ。
- ・失敗したこと。失敗をどうやって改善したのか。成功したのかなど。
- ・他のプロジェクトにつながる反省点や良かったことを書けばいいと思います。
- ・一学期のようにポスターを作って、現状や失敗の改善策などを書いたらいいと思います。
- ・失敗、成功どちらとも書いてその改善点を書く。
- ・まず自分でポスターを見て、次に人のポスターを見て考える。
- ・やってみたこと、結果、それをどう生かすか。
- ・失敗したこと、うまく行ったこと、今日何をやったか。
- ・自分なりの視点から見て良いところと悪いところをみつけてどんなふうに改善するか考え、みんなの意見を聞く。
- ・自分たちに似てなくても、他のプロジェクトがどのようにして失敗をしたかを知れば、もう失敗することがないと思います。まずはプロジェクトの皆で話し合う。そしてそのことを他のメンバー（プロジェクト）に伝える。
- ・失敗談の次に、次回どうするのか。
- ・悪いことをあえてたくさん書いて、その改善点もたくさん書くそしてそのことについての振り返り。そうすれば、将来に見ても、困ることはないと思う。

わってくる。プロジェクトの活動を発表して振り返る際には、自分たちで写真や動画を撮影した記録を使って、他者に失敗したことや成功したことを可視化して説明し、取り組みの様子を共有していた。教師も、このプロジェクトが日々夢中になって装置を作っている様子を観察しており、活動の記録を読むことでより一層子どもたちの思いを受け取ることができた。さらに、活動の姿からも理解できたが、記録からも、子どもたちは、自分たちで夢中になって試行錯誤し打開しようとする様子が見られたため、装置の改良に関する支援は行わずに見守るという選択をすることができたと振り返った。

【事例2】他者からのアドバイスによって、自分たちの活動の目的が明確になる

プログラミングアプリを使用してゲームをつくるプロジェクトは、「みんなが楽しんでもらえるようなゲームをつくる」という目的のもと、活動に取り組んでいた。記録には、自分たちがつくっているゲームの紹介を、文章とスクリーンショットしたゲームの画像が示されていた。この記録に基づいて、学級で振り返りの会を設けたところ、ゲームプロジェクトは、他者から次のようなアドバイスを受けた。

- B：毎回毎回新しいゲームをつくっているように私は考えてたのですが、一つのゲームに凝って何回も繰り返して、どんどんいいものを作っていくという感じですか？
- C：まあそんな感じです。
- D：今のところゲームを作っているところしか見ていなくて、最終的な目的はみんなにゲームをしてもらって楽しんでもらうというもの。今だとただ作っているだけだから、作ったとしたらどんどん共有していったらいいと思う。
- E：ゴールがみんなに楽しんでもらうゲームというものだと思うんですけど、そういうのをつくりたいなら一度どういうゲームをしたいのかを訊いてみたほうがいい。

周囲の子どもは、これまでの記録から、ゲームプロジェクトの目的を理解しており、すでにプロジェクトメンバーが目的に基づいてどのような活動をしているのかをよく観察しているようだった。自分たちで楽しんでいる様子が見られるが、目的に向かって取り組む雰囲気を感じることができなかつたため、上記のような発言になったと考えられる。ただし、ゲームプロジェクトのメンバーは、D児とE児によるアドバイスに感化され、目的に向かう活動にするために、すぐに自分たちの活動を見直し始める。振り返りの会が行われた日の次の活動時に残した記録が以下の通りである。

10月27日（水）「アドバイス」

今日はFはみんなが楽しんでもらえるゲームを作るから友達の意見を取り入れるためにはじめにゲームをGに遊んでもらい指摘（アドバイス）をもらってそこを改良した。出たアドバイスは例えば死んだときの音を変えたほうが良いなどでアドバイスをくれた。

Cはみんなの好きなゲームを調べるためにゲームの質問フォームとプラットフォームの改造をしました。

自分たちのゲームを改良するために、ゲームを他者にプレイしてもらい、アドバイスを受けて、アンケートフォームをつくって学年全体にアンケートをとったりし始めた。その後、希望者による学年発表の場が用意されていたが、ゲームプロジェクトは、自ら立候補し、自分たちが作っているゲームを体験してもらう会を設定し実行した。体験したもらった人から、さらにアドバイスをもらい、その後もゲームの改良に取り組んでいる姿が見られた。

3.2.3 2学期に実施したドキュメンテーションを振り返る

2学期実施したドキュメンテーションについて、1学期末と同様アンケートフォームを使用して学級の子ども24名にアンケートを実施した。アンケートは自由記述とし、記述の内容が近いものを以下のように分類した。分類した結果、以下のような傾向が見えてきた。なお、質問1～3は回答を必須とし、4は自由回答とした。

【質問1】2学期、プロジェクトの記録を、ポスターから今の取り組みに変更して、自分や自分のプロジェクトにとって良かったことは何ですか？（ない場合は、「ない」と記入してください。）

子どもの記述	カテゴリー
<ul style="list-style-type: none"> ・ポスターよりも記録しやすくなって、より詳しくかけるようになったと思います。 ・良かったことは、書く時間が短縮されたことです。 ・書いていることが足りないかがわかった。 ・計画的に取り組むことができた。 ・あと振り返るときにだれがもっていたかなどの揉め事が起きないのも良い点だと感じた。 ・あるポスターは、わかってもらうためにやってたけどいまは、記録に専念できる。 ・ポスターだと、みんなで集まって書かなければいけないけど、パソコンのスライドに一気に書き込めることがよかった。 	ドキュメンテーションの方法
<ul style="list-style-type: none"> ・前回何をやったのが詳しく残り、ポスターとして貼ることで、皆にプロジェクトのことを知ってもらえて、応援してくれる人もいる(主に1. 2組)から。 ・みんなにもっと知ってもらった。 ・その日その日の記録がわかり、詳しく質問が出来ること。 	他者からの理解
<ul style="list-style-type: none"> ・アドバイスをもらえるようになった。 ・ポスターを貼って悪いところを教えてもらえたこと。 ・みんなにプロジェクトで普段やっていること聞いてもらえたら、「もっとこうしたほうがいいよ」などと言ってくれるので分かりやすくていい。 	他者からのアドバイス
<ul style="list-style-type: none"> ・一回一回、具体的に記録を残すことができるようになったので、もっと振り返りがやりやすくなりました。 ・毎回書いているからこの前はどんな事をしたのかがわかりやすくなった。 ・記録をプロジェクトをやるごとに付けていくことで、ポスターの時はできなかった一回一回ふりかえることができる。 ・記録できる頻度が多くなったことでわかりやすくなったことです。 ・直すところが明確になった。 ・少しずつポスターを見たら、成長しているなと思ったこと。 ・振り返る力が増した。 ・いつでもみれるというのも良い点だと思う。 ・どうすればより良くなるかを考えることができるきっかけになって、良かったと思います。 ・改善したほうが良いことなどをみんなが言ってくれてより良くすることができた。 ・前回のプロジェクトのふりかえりを見ても、改善点を見つけ出すことができた。 	振り返りの質向上
<ul style="list-style-type: none"> ・ない(2名) 	ない

1学期の「歴史ポスター」の実践と比較して、2学期の記録の方がよい取り組みとなった子どもが多かった。方法としての改善も実感できたようだが、特に振り返りの質に影響を与えていたことが分かった。

【質問2】2学期、プロジェクトの記録の取り組みは、あなたのプロジェクトにどのような効果をもたらしたと思いますか？(ない場合は、「ない」と記入してください。)

子どもの記述	カテゴリー
<ul style="list-style-type: none"> ・もっとより良いプロジェクトになった。 ・より良い試合などができるようになったと思います。 ・より良くすることができたこと。 ・前の取り組みを振り返って、「もっとこうしたら良かったんじゃないか？」など、改善点を見つけることができ、取り組みをもっと充実させることができました。 	記録による成長
<ul style="list-style-type: none"> ・次のプロジェクトの時間でやることや、必要なものを記録できるようになったと思います。 ・振り返りしたことで、前、何したか分かるようになり、何をすればいいか分かる。 ・次何をやればいいのか分かるようになった。 ・時間が少なかったけどやるべきことは、できた。 ・いつ何をやって次何をすればいいのかがひと目でわかるようになった。 ・昨日これやったから、今日はここやろうねなどとふりかえられる。 	活動の見通し

<ul style="list-style-type: none"> ・少し振り返りを見てこの前はこれをやったから今回はこれをやるなど取り組むことが少し分かりやすくなった。他には1ページ目の振り返りを見て最初はこれくらいしかできないから取り組むことのレベルが調節しやすくなった。 ・前はこんなことをしたから、今週はこういうことをしたいね、と具体的に決められるようになった。 ・進みが遅いことを知り、また、これからどうすれば良いかをしれた。 ・いつでも振り返られるので「こんなことやったから、今日はこんなことをやろう」など、具体的に活動内容が決められることがいい効果だと思う。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・前対戦したときの記録などが、巻き戻して試してみることができていちいち思い出さなくても良いという利点があった。 ・日々の装置の進化をすぐに見ることができるので便利です。 ・今までやってきたことがわかり、そのポスターから反省などを見つけられる。 ・周りからどう見られているかがしりたいいい機会だと思った。 	振り返りの充実
<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクトでやったことを毎回ふりかえるので、つい話してしまったりすることがなくなった。 ・日課にすることが出来た。 	取り組み方の改善
<ul style="list-style-type: none"> ・ない（4名） 	ない

さらに、自分たちのプロジェクトへの効果について質問したところ、振り返りに基づく今後の活動の見通しがもてるようになったという実感をもつことができた子どもが多かった。可視化したことによる効果があったと述べる子どももいるが、活動の見通しや振り返りの質の向上が可視化によるものであるかどうかを判別できない記述も多く、記録するタイミングや回数など、他の要因による影響の結果は見いだせなかった。

【質問3】他のプロジェクトの人に、記録の感想や自分のプロジェクトについてのアドバイスなどを聴いて、学びになったことをできるだけくわしく教えてください。（ない場合は、「ない」と記入してください）

子どもの記述	カテゴリー
<ul style="list-style-type: none"> ・みんなが何のゲームをやりたいのかアンケートを取ることに。 ・どんなものを作ればかたんでみんなに楽しんで貰えるのかのアドバイスをくれた。 ・練習(基本的に同じ)より試合が多いのもっと色々な練習をしたほうが良いなど。 ・周りから見るとランニングはきつそうだと。 ・試合しかやってないので話し合いなどもしたほうが良いのではないかなど。 ・早く注文しなければいけないこと。 ・商品を買ってもらう(注文)するときは、相手をまたせずつて忘れてしまうなら、連絡帳などに書くこと。 ・農業プロはいつも同じこと(例全員で水溜りつぶしをした)を全員でやっている気がするから分担したほうが良い。 ・特に5～3のピタゴラプロジェクトから参考をさせていただきました。 	内容に関する事
<ul style="list-style-type: none"> ・以前、「記録が具体的すぎる」と言われて、少し、短くしてまとめるようにしました。 ・学びになっているかはわかりませんが、記録の改善はできたかなと思います。 ・記録のとり方についてのこと。3人別で振り返るだけでなく、全員でまとめたその日のエピソードを書いたほうが良いと思うというアドバイスから、まとめて今日できたことを書かないと、その日何ができたのかわかりづらいなと思った。 ・記録は、3人で色分けしてやっていたが、まとめのようなものも書いておくと良いという意見をきいて、まとめも書くようにした。 	記録の方法
<ul style="list-style-type: none"> ・早くやる。 ・アドバイスをもらって、話し合い(作戦会議など)をするようになりました。 ・アドバイスなどをもらったことで、プロジェクトのみんなで話し合いをするようになりました。 	取り組み方に関する事
<ul style="list-style-type: none"> ・自分での実感はあまりない。 ・〇〇さんがよくわかっているかも。 	ない

・ない（7名）	
---------	--

この質問から、自分たちのプロジェクトにおける効果よりも、他者からの学びを実感する子どもの方が少ないことが分かった。また、他者からの学びとして、内容に関する学びもあったようだが、記述内容から活動の改善に役立ったという記述は少なかった。

【質問4】プロジェクトの記録の活用方法や取り組みについて、もっとこうしたらよいということがあったら教えてください。

子どもの記述	カテゴリー
・（ただの思いつきです。）プロジェクトがあった日の帰りの会で、今日の取り組みをみんなに共有するといいと思います。 ・例えばプロジェクト内容にあった人に教えてもらうようにしたらもっと良くなると思う。	改善の方法
・今のままでいいと思います。 ・なし（7名） ※回答なし（14名）	現状維持

質問4は、1学期と母集団に違いはあるものの、同じ質問に対する回答であった。子どもたちにとっては、1学期の記録よりも、内容・方法どちらの面からみても、肯定的な評価が多かった。

4 考 察

4.1 「傾聴の可視化」の困難さ

本論では、子どもたちによる「傾聴の可視化」としてのドキュメンテーションの実践に取り組んだ。子どもたち自身が、自分の学びや他者の声に傾聴することにより、それを記録として可視化したり、可視化を通して自分たちの今後の学びに活かしたりすることを目指してきた。事例のように、自分たちの学びを意味づけたり他者からの学びを今後の学びに活かそうとしたりする姿が見られた反面、全てのプロジェクトが同様の学びを展開できたとは言い難い。自分たちの活動の実態を批判的に検討することが難しく活動が前進せずに困ること、活動の事実と感想の記述が中心となり、他者に自分たちの活動の意図が伝わらないことなど、「傾聴を可視化する」ことの難しさを感じることもあった。実際の活動が充実していないと、自分たちの学びを可視化することも難しく、また、活動が充実していたとしても可視化が難しいということもあった。「傾聴を可視化する」ことについて、先行研究を参考にしながらの実践ではあったが、改めて子どもたちの実際の姿を通じて「傾聴とは何か」「傾聴を可視化するとはどういうことか」という問いについて検討することが必要である。子どもが「傾聴」していることへの理解が難しく、教師も子どもに傾聴するよう努めてきたが、何をもって傾聴しているかとらえ、evaluation（価値づけ）することが妥当なのか、本論では検討することができなかった。

4.2 ドキュメンテーションの実践に関わる教師の役割の検討とその検証の難しさ

本実践では、教師がドキュメンテーションを作成するのではなく、子どもたちが作る実践としたため、教師は、1.4に挙げた3点の課題を意識して子どもたちとのかかわりを模索してきた。

1点目の「子どもが自分の学びを可視化する方法」として、教師は、名称、内容、作成方法をデザインし、子どもたちによる学びの可視化を促した。1学期は、月に一度、「歴史ポスター」として、教師が撮影した写真を選び、自分たちの歴史を画用紙にまとめ、掲示した。しかし、実践や子どもたちの声を聴くことを通して、「歴史ポスター」から「活動の記録」へと転換させた。記録は毎回の活動で行うこととし、名称もポスターではなく、「活動の記録」とした。さらに、題名を付けること、写真を自分たちで撮影して載せること、プレゼンテーションアプリを使用して作成することと変更した。その結果、1学期よりも、2学期の記録の方が子どもたちによる評価も高く、学びの可視化としての改善も見られるようになった。2点目の「教師が子どものドキュメンテーションから何をどのように傾聴するか」について、教師は子どもの実際の活動を観察したうえで作成した記録を読み、子ども理解に努めた。また、子どもの作成した記録から読み取ることでできない子どもの心情や今度の取り組みについて、直接子ども

に聴き、子どもの思いを受け取るように心がけた。具体的には、「次回はどんなことがしてみたい？」などと子どもが考えていることや思いを言語化するように促したり、教師が子どもに聴くことを通して表された発言を、記録として残すよう促したりした。しかし、この点については、教師自身が教師行動の記録を残すに至らず、本論では検証することができなかった。3点目の「子どもの傾聴の可視化を子ども自身の学びにどのように生かすか」については、1点目と同様、可視化の方法を工夫することや、事例のように他者との振り返りの機会を設けることによって、自分の学びに活かすことができた。しかし、アンケートの結果にあるように、他者とのかわりによる学びの実感を得られていない子どもも少なくない。この点については、ドキュメンテーションのみならず、日常的に子どもが聴くことによる学びの意義を実感できるような経験の積み重ねが求められると考える。本論では検証ができていないが、今後は子どもの「聴く」学び、特に本校では「てつがく」との関係を検証し、子どもの学びをデザインすることが求められるだろう。今後も、ドキュメンテーションにかかわる教師の役割や、その検証方法の十分な検討が必要である。

その他にも、1.4で指摘したものの、教師と子どもの関係における子どもからみた教師の評価や民主的な関係のあり方に関する検証も行うことができなかった。今後、検討したい。

4.3 小学校高学年におけるドキュメンテーションの実践の可能性と課題

しかし、小学校高学年におけるドキュメンテーションの試行的取組を経て、実践の可能性の兆しが見えたと言えないだろうか。

小学校高学年におけるドキュメンテーションの実践の可能性として、子どもたちがドキュメンテーションを作成することは、「assessment as learning」として、自分自身の学びを振り返り、自分たちの活動をメタ的にとらえる活動として有効であると考えられる。「assessment as learning」の営みが、「自分たちの学びに傾聴する」ことなのか、その検討には課題が残るが、事例の中に、「世界に傾聴する」姿の一端をとらえることができたのではないかと考える。今後も、小学校現場で多くの実践を積み重ねることで、小学校高学年のみならず、小学校教育におけるドキュメンテーションの在り方や効果的な活用について検討していきたい。

また、スウェーデンの実践を中心とした教育ドキュメンテーションに関する小学校での実践も検討したい。教育ドキュメンテーションの目的の1つは、教師の探究や省察にある。子どものドキュメンテーションとともに教師が教育ドキュメンテーションを実践することによって、子どもの学びに傾聴し、子どもの学びのプロセスにどのように貢献することができるのか、今後実践を積み重ね、検証をする必要がある。子どもとドキュメンテーションの実践を検討してきたうえで考察すると、ドキュメンテーションの実践で重要なことは、教育ドキュメンテーションのように、実践しながら常に傾聴とは何か、傾聴しているとはどういうことか、といった問いについて考え続け、探究・省察する姿勢や学びのプロセスそのものに価値があると考えられる。子どもがドキュメンテーションをつくりながら、自己を見つめ、学ぶ姿勢に習い、教師も絶えず傾聴について学び、自己を更新し続けることで、ドキュメンテーションの実践の可能性を広げていけるように、引き続き探究していきたい。

レッジョ・エミリア市から幼児教育の実践として発展してきたドキュメンテーションが、小学校教育においても子どもたちの学びに寄与し、小学校教育の新たな可能性を切り開いていくことに期待している。

【註】

- 1) 一世植草 (2018)「子どもに寄り添う保育を行うためのドキュメンテーション」植草学園短期大学紀要, 19(2), pp. 51-57.
- 2) 樋口健介・村岡美沙・元木麻水・大西美里・庄司恵 (2018)「ドキュメンテーションの導入方法の検討」羽陽学園短期大学紀要, 10(4), pp. 91-105.
- 3) 大豆生田啓友, おおえだけいこ (2020)『日本版保育ドキュメンテーションのすすめ ～「子どもはかわいいだけじゃない!」をシェアする写真つき記録～』小学館.

- 4) 浅井幸子 (2021) 「レッジョ・エミリアのドキュメンテーション：歴史的視点から (特集 子どもに出会い・語る「保育記録」)」 発達, 42(167), pp.23-29.
- 5) 同上, pp.23-29.
- 6) 浅井幸子・黒田友紀・北田佳子. (2020) 「カナダ・オンタリオ州のレッジョ・インスピレーション」 東京大学大学院教育学研究科紀要, 60. pp.645-662.
- 7) カルラ・リナルディ (2019) 「レッジョ・エミリアと対話しながら：知の紡ぎ手たちの町と学校」 里見実訳, ミネルヴァ書房, p.109.
- 8) 同上, p.104.
- 9) 同上, p.107.
- 10) 森眞理 (2018) 「ドキュメンテーション：レッジョ・エミリアとの対話 (特集 なぜいまレッジョ・エミリアなのか)」 発達, 39(156), pp.20-26.
- 11) JIREA (2014) 「レッジョ・エミリア市自治体の幼児学校と乳児保育実践の憲章／大切なこと」 森眞理訳.
- 12) 前掲書. p.102.
- 13) 前掲書. p.102.
- 14) 前掲書. p.102.
- 15) Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013) Beyond quality in early childhood education and care: Routledge. pp.187-202.
- 16) ピーター・モス (2019) 「ローカルな文化的プロジェクトの国際的な重要性またはレッジョ・エミリアが乳幼児教育に与えるインパクトについて」 宮本雄太訳, お茶の水女子大学人間発達科学研究所主催Peter Moss & 佐藤学スペシャルトーク「レッジョ・インパクトを再考する」プレゼン資料より引用.
- 17) 前掲書. pp.23-29.
- 18) 大野歩 (2014) 「スウェーデンにおける保育評価の変容に関する研究—2011年教育改革後の教育的ドキュメンテーションに着目して—」 保育学研究, 52(2), pp.150-161.
- 19) Ibid. pp.187-202.
- 20) 秋田喜代美 (2018) 「なぜいま, あらためてレッジョ・エミリアか (特集 なぜいまレッジョ・エミリアなのか)」 発達, 39(156), pp.2-7.
- 21) 前掲書. pp.150-161.
- 22) 前掲書. pp.23-29.
- 23) 前掲書. pp.645-662.
- 24) 前掲書. pp.645-662.
- 25) Ontario Ministry of Education Student Achievement Division. (2015). Pedagogical-Documentation-Revisited-Looking-at-Assessment-and-Learning-in-New-Ways.
- 26) Earl, L. M. (2012). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Corwin Press. p.4.
- 27) 玉井慎也・藤本将人 (2020) 『評価概念の細分化時代における社会科評価研究のあり方の考察—「学習としての評価」に重点を置いた社会科評価研究—』 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター紀要, 28, pp.95-110.
- 28) 浅井幸子 (2019) 『評価への「抗体」としてのドキュメンテーション』 教育学研究, 86(2), pp.249-261.
- 29) 佐伯胖 (2017) 『「子どもがケアする世界」をケアする：保育における「二人称的アプローチ」入門』 ミネルヴァ書房.
- 30) 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊 (2007) 「教師の語りにも用いられる語のイメージに関する研究 幼稚園・小学校比較による分析」 教育心理学研究, 55, pp.457-468.
- 31) 田中智輝 (2016) 『教育における「権威」の位置—H・アレントの暴力論を手がかりに—』 教育学

研究, 83, pp. 79-91.

- 32) 秋田喜代美・松本理寿輝 (2021)「保育の質を高めるドキュメンテーション：園の物語りの探究」東京大学大学院研究科附属発達保育実践政策学センター, まちの保育園・こども園編, 中央法規出版. pp. 80-103.
- 33) 三宮真智子 (2008)「メタ認知：学習力を支える高次認知機能」北大路書房, pp. 31-32.
- 34) お茶の水女子大学附属小学校 (2021)「学びをあむー新領域「てつがく創造活動」を中核とする教育課程の開発」お茶の水女子大学附属小学校第83回教育実際指導研究会発表要項. pp. 7-23.
- 35) 計画表は、フレネ教育で用いられる計画表を参考に、本校の低学年教育において作成・活用されてきたものを、高学年用に改訂し、使用している。2週間で1枚の計画表を使用し、2週間の見通しや当日の活動の計画、ふり返りなどを記入することができるようになっている。2週間のはじめには、これからの2週間のプロジェクトの見通しを計画表に記入し、当日の活動の振り返りや2週間の取り組みの振り返りを個人で記入する。それを、ファイルにとじ込み、ポートフォリオにして、保護者と共有するようにしている。
- 36) 紙上対話(村瀬, 2015)と訳されることがある。村瀬は、紙上対話として、プリントを配布し、意見を書いた後に他者とプリントを渡して対話するという方法を試みている。本実践では、PCのチャット機能を使用して、チャットに自分の考えや問いを打ちこんだり、他者のコメントに応答したりして意見を交換した。
- 37) 村瀬智之(2015)「紙上対話という授業実践の試みー哲学的議論による思考力の育成を目指してー」高専教育, 38, pp. 368-373.
- 38) 子どもたちの記述は、チャット上に順に打ち込まれたものを表記した。チャット上では、一つひとつの記述に対して、自由に応答することができ、子どもたちはさらにコメントを追記しているが、本論では省略した。

【謝辞】

本実践に協力していただいた、2021年度第5学年の子どもたちと保護者の皆様に改めて感謝申し上げます。