

3年間の実践を子どもの記録と対話から、省察する

下 田 愛佳里

I はじめに

II 研究の目的

III 2021年の研究（対象：2年生）

- (1) プロジェクト開始
- (2) 立ち止まりのきっかけ
- (3) 改めて振り返る
- (4) 新たな挑戦
- (5) 子どもの振り返り
- (6) 教師の考察
- (7) 共有のあり方

IV 2022年の研究（対象：1年生）

- (1) 2021年度の取り組みから教師の考察
- (2) 見えてきた成果
- (3) 課題を受けて今年度の取り組み
- (4) ①対話を重視した教室環境の設定
②正解を急いで求めない活動と教師の役割
- (5) 子どもの記録の変化

V 2023年の研究（対象：2年生）

- (1) 1学期の実践 2学年5月「春を楽しもう遠足」から「すこやかまつり」へ
 - ① 1年生の時の様子
 - ② 1年生とは違う視点での姿
 - ③ 子どもたちの教師の促しによるポスターと自発的なポスターの違い
 - ④ ゴールのずれ 美味しいの範囲
- (2) 1学期の実践を振り返って
- (3) 1学期の問いから2学期の実践へ
- (4) 2学期の実践より
 - (ア) 「“遊び”と“プロジェクト”との違いは？」
-試行期間に見られた子どもたちの対話-
 - (イ) 「プロジェクトとしてありか、なしか」をみんなで考える
(9月27日)
 - (ウ) 自分ごととして考えるプロジェクト後の対話 (10月3日)

VI 成果と課題 振り返りの視点から

I はじめに

本校低学年教育「みがく」の時間におけるプロジェクト型活動は、「てつがく創造活動」に創造活動にそれぞれボトムアップ的につながっていく。

プロジェクト型活動では子どもたちが自分の興味・関心に基づいて学ぶ。そこでは自分の好きなことに自由にかかわり専心する姿、没頭する姿が見られる。活動に対する子どもの自由度が増せば増すほど社会情意的スキルは育まれると言われている。プロジェクト活動について、無藤隆（2009）は、子どもが目的を持って、それに向かって活動を作り上げていく活動をプロジェクト活動と呼び、その目的は、一度決まったら固定されたままではなく、さまざまな方向に発展するからこそ、その目的も変化していくと述べている。

また、対話をしていくことは「てつがく創造活動」において自分（たち）の活動の現状をメタ認知する上で効果的な活動である。対話的な学びとメタ認知スキルには関連があり、さらにプロジェクト型の活動を進める上で、これからどうするのか、次はどのようにすれば良いのかという未来志向的な考え方も求められる。メタ認知した現状に対して次はこうしたいと考える機会を生み出す場が自分のことをじっくり振り返る記録であり、また、対話的な活動であると考えられる。

II 研究の目的

本研究では、「てつがく創造活動」のものとなる低学年のプロジェクト型活動において、子どもたちの活動を見とる上で、活動の記録を積み上げていくという方法をとった。記録を行っていく上で、記録から見えてくる子どもたちの変化も見とることができたが、その分子どもたちの記録に対する意識の変化も見られ、そのような子どもの様子と向き合いながら、教師としての考え方も変化していつている。書くことや話すことが子どもの振り返りにどのような影響を与えているのか、また、その変化を見とることによって、子どもたちの学びや教師自身のとらえの変化についても考察していきたい。

III 2021年の研究（対象：2年生）

(1) プロジェクト開始

5月まずは個人で何がやりたいかを考え、自分がやりたいことを伝え合い、それをもとにグループを作った。教師から伝えたことは以下の4つである。

- ① 1学期間自分が頑張り続けられることにすること。
- ② もしやってみて違ったなと思ったら2週間は移動していいということ。
- ③ グループごとにゴール（目標）を決め、先生がOKを出したところから活動に入れること。
- ④ 水曜日にはその週の計画を考え、先生にOKをもらうこと。

No.	Project Name	Status
1	1学期間自分が頑張り続けられることにすること。	X
2	もしやってみて違ったなと思ったら2週間は移動していいということ。	△
3	グループごとにゴール（目標）を決め、先生がOKを出したところから活動に入れること。	○
4	水曜日にはその週の計画を考え、先生にOKをもらうこと。	○

写真1：目標の紙

子どもたちはささっと目標の紙（写真1）を書き上げ教師の前に意気揚々と並ぶ。自分たちの順番が来て、私から「それで？ 本当にしたいことは何？」と告げられ、またグループで相談し、並び直す。私は、「子どもたちが本当にしたいことをさせてあげたい」という思いからの声かけであったが、それを繰り返すことで子どもたちは「本当にしたいことを考える」ではなく「どうしたらOKをもらえるか」に気持ちが向いていた。何日ものやりとりを介して、ようやく全てのチームにOKが出るのに2週間ほどかかった気がする。活動は週に3回。水曜日に2時間、木曜日に2時間、金曜日に1時間である。活動に移る際も、私はいくつかの約束事を作った。

- ① 水曜日に水木金の活動予定を立てて記入し先生からOKをもらうこと（できるだけ詳しく）
- ② 活動の終わりには立てた予定が計画通りに進んだのか進まなかったのかを記録すること（○△×）
- ③ 毎回の振り返りを、教師が撮った写真とともに付箋に書き、教室に掲示した模造紙に貼ること。

このように、子どもたちも教師も見通しをきちっと見える形にすることで、子どもたちが目標ややるべきことを見失わないようにすることが目的であった。振り返り（付箋に8行以上）も写真とともに記入することで、日々の活動が記録され、更新され、書いて終わりの振り返りではなく、生きた振り返り（子どもの等身大の振り返り）になるのではないかと期待した。

子どもたちは順調に、時折教師にやっていることの真意を問われたり、記録の不備を指摘されたりしながら進んでいった。

(2) 立ち止まりのきっかけ

7月。雨が続けていたある中休みのことである（写真2）。一人が教室の中で何か遊べるものはないかと探していると、少し前に流行っていた段ボールの廃材を使った巨大ビー玉コースを作ろうと仲の良い2人に声をかけ教室の真ん中で作り始めた。それを見た教室の子どもたちが、誰かに声をかけたでもなくわいわいと集まってきて、あれよあれよという間に巨大ビー玉コースを作ってみんなでわいわいやっていた。最終的にはほとんどの子が参加し、作ったり、楽しそうに見ていたりしていた。私はこの時、「何だかとてもいい時間だなあ。」と、カメラのシャッターを切った。そしてもっとこういう時間を増やしたいと強く思った。そんなこともありながら、それでもプロジェクトの時間は淡々と終わりに近づき、学期の終わりには、1年生を招待して、自分たちの活動を発表し、子どもたちはそれなりに活動に一区切りをつけた。



写真2：中休みの光景

(3) 改めて振り返る

1学期を終え、夏休みに入り、少し1学期のことを振り返ることにした。正直、1学期中は日々の活動や生活指導に追われ、自分のことや子どもたちのことを振り返る時間をとっていなかった。1学期の学びを振り返ると、「子どもたちは本当にあれで楽しかったのか、面白かったのか、やってよかったのか。」と、とても不安になった。そういえば、あの7月の中休みのようなキラキラした目を、私はプロジェクトの時間で見ていない。生きた振り返りをさせたかたはずなのに、結局1学期にしてきたことは子どもたちが私にどう見られているかを意識させただけだったのではないか。見通しを持たせたいと思ってやっていたことは、見通しではなくそこから脱線しないように私がルールを引かせていただけなのではないか。たくさん後悔と、これではいけないという思いでいっぱいになった。

夏休み中、先生方に話を聞いていただく機会もあり、自分のもやもやした反省から2学期に生かすためにはどうしたらいいのかを整理した。

1学期にやってみてよかったことは、写真で記録を残し、見える形で掲示しておくこと。これにより子どもたちは視覚的に自分たちの進捗状況をとらえることができ、また他のグループへの興味からか、プロジェクトではない時間も、自分のグループや他のグループの振り返りの前で子どもたち同士が話をする場面をよくみていた。その時間だけで終わりの振り返りではなく、継続的に、子どもたちの生活とともに存在しているような気がした。一方、変えなくてはいけないことはたくさんある。

①教師の声がけである。子どもの面白そう、やってみたいという思いに理由なんてない。そこに「なんで？」と聞くのは大人の都合だと思った。だから「それで？」「本当にしたいことって？」と聞くのをやめた。その代わりに、「ぶっちゃけ何が一番したい？」と聞くことにした。私の中で「本当にしたいことって何？」と「ぶっちゃけ何が一番したい？」は同じ意味だ。だが、子どもにとってみたら「本当にしたいことって何？（これじゃダメなのかもしれない）」と「ぶっちゃけ何が一番したい？（一緒に考えてくれそう!!）」ぐらい違うのだと思う。

3年間の実践を子どもの記録と対話から、省察する

②計画を立てさせることをやめた。子どもたちはやってみて、もっとこうしたい、もっとああしてみたいと創作意欲が湧く。そこを計画があるからと（1学期も計画は変更しても良いことにしていたが、子どもたちは一度書くと変更しづらいようだ）そっちに引っ張られている。その代わりに、最初に立てる目標をより具体的なものにし、寄り道をしたとしても最終ゴールは意識できるものにする。

③子どもたちの声を大切にしようということだ。子どもたちにとって教師の声がけは想像以上に影響を与える。1学期は制限をかけすぎたために、子どもたちの声を私が誘導したことが一番の後悔である。子どもたちの声を聴くこと、待つことを心がけよう決めた。

(4) 新たな挑戦

9月～3学期末まで、子どもたちも気持ち新たに、私は少し緊張して始まったプロジェクト活動。教師から伝えたことは以下の3つである。

- ① 1学期間自分が頑張りが続けられることにすること。
- ② 2週間はもしやってみて違ったなと思ったら移動していいということ。
- ③ グループごとに達成したいゴール（目標）を決めて先生に教えてねということ。

さて、子どもたちは1学期と同じようにグループをつくり、ゴールを書く。1学期の時よりもなんとなくスローペースだ。（きっとなんて書いたらOKなのか、頭の中で考えをめぐらせた子もいたのだろう。）学級でも勢いのある男子グループが、先陣を切って並んだ。

夏休み、子どもたちの声を大切にしようとして心に誓った私だが、ゴールには「家をつくる」とだけ書いてある。

T：家が作りたいのはわかった。それはどんな家？
C：人が住めるぐらい
T：人が住めるってことは広いってこと？
C：広いし、一軒家みたいなのが作りたい
T：じゃあそういうことを書いておくといいね
C：わかった!!

そして子どもたちが書いてきたものが隣の写真である（写真3）。

どこまで実現可能かはわからないが、最終目標として掲げたことに向けて今も頑張っている。

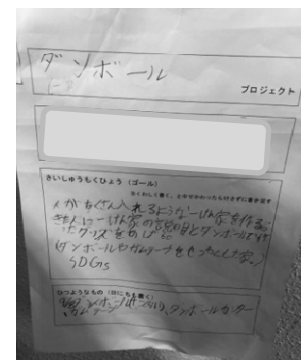


写真3：目標の紙

(5) 子どもの振り返り

振り返りについて、1学期は付箋にいっぱい書くことを伝えていたが、それもやめた。子どもが自分で撮った写真のうち1枚を、教師がその場で印刷し、そこに子どもたちは振り返りを書いていく。2学期は、あえて行数も決めず、子どもたちには「日付と名前、写真の題名をつけること」、「振り返りは

思ったことをなんでも素直に書いていいんだよ。」と伝えている。子どもたちに写真の題名をつけさせたのは、言葉で振り返るよりも子どもたちのダイレクトな気持ちが現れることを期待したからだ。

実際、題名をつけることによって振り返りもその写真のエピソードが書かれ、次へのやる気に繋がっている姿が見てとれた。左の写真（写真4）は同じ子どもが2日間で更新した振り返りである。

「かべはまだできない」「どんでんできるかべ」と書かれており、少しずつ積み上がっていかかべが出来上がっていく様子が題名からもよく伝わ

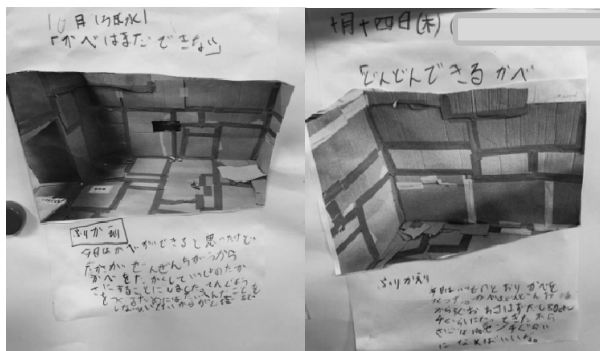


写真4：タイトルをつけた振り返り

てくる。

次は、喧嘩したグループの振り返り（写真5）である。今までだったら嫌なことがあっても、あまりそれらのことについては触れられてこなかった。2学期に入って嫌なことも素直な言葉で書けるようになってきたのはとても喜ばしいことである。そもそも、1学期には喧嘩は起こることはなかった。それは教師がある程度進む方向をコントロールしてきたし、計画を立てなければ活動に移れないことから、できる子たちがぱっと予定を決めて、他の子がそこに従うというような流れも多くあったからだ。だが、2学期は子どもの思いを大切にしていることから、子どもが伸び伸びと活動しているがために、一人ひとりのやりたいことへの思いもとても強く、本当によくもめている。

地図記号プロジェクトは、地図記号のそれぞれのキャラクターを考え、地図記号をまとめる作業は順調に進んだ。そこから、茗荷谷駅や学校の周りの街歩きをして、白地図に建物を記録して、そこから立体の地図を作ろうとゴールを付け加えた。そこまでは順調だったのだが、立体の地図を作ることを具体的にイメージしていくと、「茗荷谷駅と大学キャンパスの両方をやりたい。」という子たちと、「茗荷谷駅だけをまずはやって、時間があったら大学キャンパスもやればいい。」という子たちで意見が割れた。自分の意見を持つことはとてもいいことであり、それを相手に伝えられることもとてもいいことだと思った。うまくいくことが大事なのではなく、相手の思いもわかった上でじゃあどう進めていくかということまでこの子たちなら考えられるのではないかと思い、その場では声をかけず様子を見た。喧嘩した日はプロジェクトの6人全員がふんぷんで帰り支度をし、連絡帳のハンコ押しで、教師が個別に、明日もう一回話し合おうねと一人ひとりに告げて、その日は下校した。次の日、晴れない顔の6人。また喧嘩になるのではと嫌気がさしている子もいるようだ。そこで、朝の時間に、大学キャンパスを作ることを反対していたH児を呼んで話を聞いてみることにした。

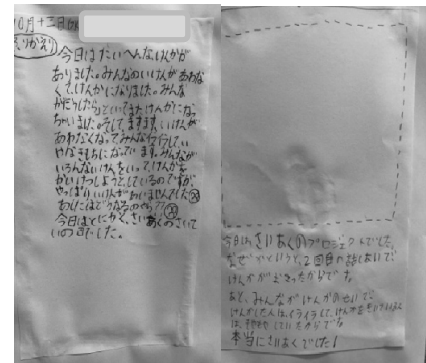


写真5：喧嘩したグループの振り返り

T：どうして反対なの？街歩きも大学キャンパスは行きたくないの？

H児：そういうわけじゃないけど、駅を作ったら大学キャンパスも入らないかもしれないじゃん

T：？？？

（あー、一昨日見せた段ボールの厚紙の広さを気にして駅と大学キャンパスと2つは無理かもしれないって思ったのか）

T：駅と大学キャンパス両方は段ボールのにりきらないかもしれないってこと？

H児：うん。

T：そうか。広さが足りないかもって心配していたんだね。大丈夫だよ、段ボールの厚紙はまだあるから、一個は駅からで、もう一個は大学キャンパスからでつなげたらいいんじゃないかな？

H児：え？まだあるの？なら大丈夫だ、2つ使えばいいもんね。

T：うん!!でもなんでHくんが大学キャンパスを作るのを反対していたか理由はみんなにちゃんと伝えた方がいいと思うよ。2つ作ると入らないかもしれないから嫌だったって。

C：うん!!わかった!! 彼の表情はすっかり晴々しい顔になった。

そこから話し合いはH児から始まり、みんな「な～んだ、それを心配してたのか。」「そこまで考えてなかったよー、すごいねHくん。」と万事解決だった。この話し合い自体には教師はあえて介入しなかった。まずは待つ。子どもたちの思考の速度や思いに寄り添い、ぐっと我慢することが必要だ。だが、タイミングをはかり、必要な時に子どもが前に進むための一歩の手助けをしていくことが必要だと感じた。2年生にとってその一歩の手助けは、思いを大切に言葉を丁寧に紡いであげることではないだろうか。

(6) 教師の考察

2年生の子どもたちの言葉はまだ宙に浮いている。言葉の意味もわからず難しい言葉を使ってみたり、見られることや読まれることを意識したりした振り返りはほぼ別人格である。子どもたちは、自分とは切り離れたような振り返りを書くことはとても得意である。そこに教師は課題を感じていたが、そのような形にさせたのは、私自身だと感じた。私は、書く量にこだわることによって、内容が濃くなると考えていたが、書く量を求めれば求めるほど、子どもたちは作文し始め、より内容の薄い振り返りとなっていく。そこで2学期はありのままの気持ちを書かせることを意識した。それは子どもたちへの働きかけもそうであるが、一番大きかったのは「題名をつける」ことだ。「題名をつけること」によって、振り返りに題名と、そのエピソードを書く子たちが出てきた。題名をつけることで、自然のありのままの今日の自分と向き合い、素直な2年生らしい言葉で書かれるようになってきた。右の写真(写真6)は段ボールプロジェクトの振り返りで「今日は一どこわれた『ダンボールハウス』を再生しました。こんどはゆかをしゅうせいするようがんばるぞ~~~~~!!!!」と書かれている。もちろん振り返りとしては内容が薄いということもあるが、再生したことに対する喜びと、次への意欲も感じられる。

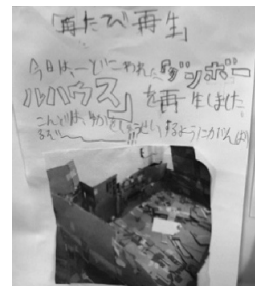


写真6：素直な言葉の振り返り

また、子どもたちの目線で切り取られた写真はとても面白い。子どもたちには活動の始めに、写真は



写真7：I児の振り返り

何時まで送ってねと伝えてある。最初に撮っても最後に撮っても良い。自分が一番記録に残したい写真を選んで自分で決める。

例えば、段ボールプロジェクトのI児の写真(写真7)は家の外からではなく中の様子が撮影されている。この子はこの時間ずっとこのトンネルの中で作業していた。子どもたちの振り返りがこのように生きた振り返りになってきているのは、教師目線の切り取られた世界ではなく、自分が過ごした時間を自分で切り取っているからこそ生まれているのかもしれない。

(7) 共有のあり方

現在、個々に振り返りを書く時間は十分にとっているが、感染症対策もあり、教室内で発表して共有する活動はとっていない。しかしそれは共有を全くしていないということではない。教室に常に掲示しておくことで、話し合いという形ではなく、子どもたちが自由に、また自然に振り返りを読んだり、そのことについて友だちと話していたりなどの姿が見受けられる。あえて振り返りを共有する時間という形ではないが、今の子どもたちにとっては、自分が読みたいと思うときに読む。読みたいと思うときにいつでも読める、そばにいつもあるという形がとても合っていると思う(写真8)。まずは自分のことを素直な言葉で表せるようになってから、次のステップとして対話につなげていきたい。



写真8：振り返りの掲示

IV 2022年の研究(対象：1年生)


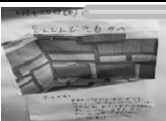
(1) 2021年度の取り組みから教師の考察

2021年度の取り組みから見えてきた課題について、他教員と共有し、さまざまな活動の取り組み方などの交流を行った。そうすることによって、様々な見方を知ることによって、この子たちにとって、活動の写真を取り題名をつけるという振り返りの方法は、「目に見える形で残さなければならない」という環境を作り出し、逆に、教師自身が子どもの活動を狭めてしまっている可能性があるのではないかと気がついた。写真で残すという方法にすることによって、活動のあり方を、「振り返りの写真を撮るため」に、「表

向きに何かを残すためにできることをしなくてはならない”ということになってしまったのかもしれない。さらに、このチームがきらきらして活動に臨んでいるように私自身が捉えることができなかったのは、私自身の見方に『もっとできるはず』というフィルターがかかっていたのかもしれないと考えるきっかけにもなった。また、このような歴史といった、教科学習に近いテーマの場合、教科と結びつけるのはどうかという意見もいただき、そのような視点もあったことに気づかされた。教師も子どもと同じように、誰かと関わることで新しい刺激を受けたり、常に学び続けたりすることによって、いろいろな視点も持ち、常に更新し続けることが必要である。

(2) 見えてきた成果

下記は同じ子どもが2日間で更新した振り返りである。「かべはまだできない」「どんどんできるかべ」と書かれており、少しずつ積み上がり、かべが出来上がっていく様子が題名からもよく伝わってくる。

10月 13日	<p>題名「かべはまだできない」</p> <p>今日のかべができると思ったけど、たかさがぜんぜんちがうから、かべをたかくしていっしょのたかさにすることにしました。てんじょうをつくるためにはたいへんなこともしないとイケないからがんばるぞ</p>	
10月 14日	<p>題名「どんどんできるかべ」</p> <p>今日はいつもおおいかべをつくった。かべはどんどんできるからすぐおわるはずだし、80センチくらいになってきたから最後は100センチくらいになればいいな。</p>	

このグループは男子2人で、とても丈夫な段ボールハウスを作っており、段々と壁にも高さができてきて、数日前から天井に屋根をつけて上からライトを吊るして家みたいにしたいと2人で相談して決めていた。しかし、いざ屋根をつけようと思った時に、壁の高さがバラバラでつけられないとわかり、そこで、彼らは屋根を作ることより先に壁の高さを揃えようとしたことが振り返りからわかる。また写真があることによって、より視覚的に捉えることができ、子どもの嬉しい思いもものっているように感じる。題名をつけることによって、端的にN児の活動が表現されており、13日より14日の方が前向きな喜びが表現されており、またその日の振り返りには次への期待も記されている。振り返りにおいて、自分の思いを文字に起こすことで、子どもの見えにくい思いを表すことのできる一つのツールでもあると言える。だからこそ、より自分の思いを自分の言葉で表すことに意味があるのではないだろうか。

(3) 課題を受けて今年度の取り組み

昨年度の活動から、振り返りや共有については自分自身の課題だと感じており、今年度は1年生と一緒に「共有」することの意味や、振り返り（以下、「記録」とする。）のあり方を模索してきた。昨年度はiPadで撮影し、子どもたち自身が切り抜いた場面に題名をつけ、振り返りの文章を書き加えるという活動を行ってきた。この子どもの記録の取り組みは、低学年にとってiPadを使用することのメリットやデメリットについて考える機会となった。振り返りの充実を目的としてiPadを使用していたが、そのような取り組みをすることによって内容ではなく写真自体の色合いを調整したり、自分で納得できる写真を何度も撮り直すことにより多くの時間を割いたりなど「どう見せるか」に意識が強く向いてしまった子どもたちもいた。そのような子どもの実態から、低学年の児童には、他者に対しての「見映え」を求めるよりも、まずは自分の思いにじっくりと時間をかけて向き合うことが重要だと考え、iPadの活用の仕方考えると共に、自分自身の手で物事に触れながら考え、自分の今を記録していくということを大切にしたいと考えた。

表1：今年度1年生で重点的に取り組みたいこと（2022年5月～）

- ◇1 活動の記録を自分で選んで残す（作品を貼る 言葉で書く 絵で残す 子どもたちが自由に）。
- ◇2 毎回の活動を掲示する。（子どもたちが自由に見られる）、自分から伝えたいという思いを大事にする→共有
- ◇3 保護者の活動への理解、協力 保護者が学校の活動に自然に参加して関わる

- ◇4 継続的な学びを大事にする（繰り返し行う 更新続ける） →えらぶ
- ◇5 正解を急いで求めない活動（うまくいかないけれどやってみる ゆっくり 遠回りをしていく）
- ◇6 子どもたち（と教師）が面白いと思うものを意図的に散りばめておく
- ◇7 物事に触れて自分の今を記録する

(4) ① 対話を重視した教室環境の設定

コロナ対策により、机と椅子があり、みんなが前を向いている状態で行う「共有」の形で月に1回ほど行っていた。このような共有の形で行うと、見ようとしなくても見えてしまう環境や、自分の前に机というものがあることで、それぞれの個々の世界が区切られており、そこがなかなか交わることがなく時が流れていくように感じていた。

ある時、子どもの「発表したい」という訴えがあったので、その声をひろいあげその声をきっかけに新たな形としての共有の場（写真9）を作った。ピンク色のマット、その周りにサークルベンチ、丸いすとならべ、感染症に気をつけながらも、子どもたちは一ヶ所に集まるスタイルをとった。こういった環境面での子どもたちへの影響はとても顕著に表れていた。まずは、子どもたちの聞こうとする態度に大きな変化があった。子どもたちは前のめりになったり、見えないと体を伸ばしたりなど、まずは身体全体が発表している子どもに向かってような気がした。もう一つは、質問する姿がとても増えたということある。「新しい共有の場」はもちろん実質的な距離でも近くなったが、身体的に近くなったことで子どもたちの感じたことやそれに対する反応もより表に出るようになった。また、誰かの発表に対して発表側と聞く側を隔てていた机がなくなり、“ただ静かに聞いていればよかった”ものから、“友だちと共感する場”みたいなもののように変化したように感じる。心と心との距離が近くなった子どもたちは自然と思った言葉が声になってつぶやかれている。その様々な子どもの声には「え？なにそれ？」「どうやって作ったの？」



写真9：新しい共有の場の対話の様子

「僕の方がすごいよ、〇個作れたんだよ」「やってみたい」等があり、自然な言葉のやりとりや、隣の友達がつぶやいた言葉に対して反応するような場面は「新たな共有の場」ではあってよいことだと捉えている。個々の活動が充実していることはもちろんだが、それを学級の中で共有することで、まねをしてみたり、一緒にやってみたりしながらお互いに良い影響を受けている。創造活動では、そういった誰かと関わりながら活動が変化していくことに意味があるように感じる。

(4) ② 正解を急いで求めない活動と教師の役割



写真10：家作り

教室では家づくりがちよっとしたブームになっており子どもたちはそれぞれに家を作成しているところである（写真10）。映像にもあるグループは、四角い紙をつなげて家を作ろうと奮闘している。抽出したグループの子どもたちは、他のグループが色画用紙で作っていることから、A4の紙で作るんだという自分たちのゴールに向けて、A4の紙をつなげて作っているが、なかなか自立しない。自立したと思いき喜んでも、それも長くは続かず、中の装飾をすればするほど家は傾いていく。

ここで子どもたちは教師に知恵を借りようとするが、教師も全ての手立てを言うのではなく、あくまでも一緒に考えていくというスタンスで、子どもたちに少しだけ助言をする。子どもたちはそれを頼りにすることもあれば、子どもたちの相談の上変えていくこともあるが、子どもたちが自分で考えてやって

- C1：こだわったところはどこですか？
 I：こだわったところはたくさんあるね。えさを入れる袋のガムテープをつけるところを悩んだ。
 C2：一番時間がかかったところはどこですか？
 I：家を建てるところです。
 T：どこが大変で苦労したの？
 I：横になっちゃってたところをビッて建てるどころ
 T：家が傾いていたところを真っ直ぐにするのにどんなことをしたの？
 I：真ん中に画用紙を入れて2つの部屋にした。

図11：新しい共有の場での対話

みるということを大切にしている。図11は該当グループの子どもたちの発表でのやりとりである。(図11: グループの子たちをIとする) ここでは、あえて教師は子どもの「苦労したところ」と話したところに付け加えて質問をし、今日どんなことを頑張っていたのか、どうしたら家が真っ直ぐに自立することができたのかを子どもの言葉からみんなへと伝えるような場面を作っている。子どもたちはまだまだ未熟な部分が多く、なかなか自分の意図としたことが伝わらなかったり、質問の答えになっていなかったりする場面も多くある。子どもたちのそういったところを教師が瞬時にキャッチし、子どもの言葉につけ足したり、質問を重ねたりすることで、子どもたちの経験としても少しずつ積み上げているところである。

(5) 子どもの記録の変化

子どもたちの活動が充実していることが最も重要ではあるが、その日の活動がより充実したものになったとしても、それを誰かに伝える、共有する手立てがなければそれは自分だけの世界での出来事ではないと考える。子どもたちの活動を記録として残し、共有することによって、誰かの興味が他の誰かとつながっていったり、広がっていったりする可能性がある。また、言葉にして伝えていくことにより、みんなで過ごす経験が広がっており、友だちがしていたことも一つの自分の知識として残っていく。校内の協議会で「子どもがふりかえりの必要性を感じるようなものになると良い」とご指摘いただいて、まずはそれぞれの視点で書かれた振り返りから教師が面白いと思うものを翌日に黒板に掲示することとした。すると、そこから刺激を受ける子どもや相手意識が芽生えた子どもも見られた。

2学期になり、子どもたちの声から「新しい共有の場」がスタートし、新しい共有の場ができてからの子どもたちの記録も変化が見られた(図12「記録の変化」)。

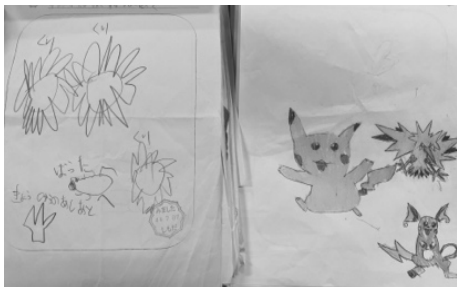


図12: ポケモンを丁寧に描くようになったH児
左の記録: 7月7日 右の記録: 9月21日

2学期になり、カタカナの言葉集めでは、ポケモンファンからの強い思いもあり、ポケモンの名前でも発表する子どもがいた。ポケモンに関してはクラス一番の物知りのG児しかわからなかったポケモンを実はH児も知っていたということから、クラスの中でH児が「ポケモン博士」になった。その事が影響し、1学期は一回も発表しなかったH児だったが、言葉集めでも毎回手を上げるようになったり、なんとなく過ごしていたえらぶの時間にポケモンの絵をじっくりみて丁寧に写すようになっていたりした。そして、「新しい共有の場」で、H児は「今日はポケモンを描きました。」と少し恥ずかしそうにはある

が発表した。そしてその完成度から、周りの子も見せて見せて～と発表後もH児の記録に引き寄せられていった。そのことで彼は自信をもったようで、その日を境にポケモンを丁寧に書き続けるようになった(図12: ポケモンを丁寧に描くようになったH児)。

下記にあるように、子どもたちは「新しい共有の場」を通して、記録がただ自分の活動を残すだけのもではなく、相手に伝えることへと意識が変わった。意識がそのように変わっていったことと同時に、「自分の活動に満足」だったものから、さらにステップアップをして、1年生の子どもたちの「伝えたいけど伝わらないもどかしさや伝えることの難しさ」も感じているようである。「伝えるためにはどうしたら良いか」に意識が向いたことで、記録が事細かに見ている人に伝えるように書かれているケースもあれば、「よりいいものを見せたい」という思いからとても丁寧に描き始めたケースもある。いろんなケースがあるが、「新しい共有の場」からそれぞれの子どもたちの方向は違っても、より良い方向へとベクトルは向かっている。そして、子どもの一つ一つの活動や記録を教師が受け止めて価値づけを行っていくことによって、さらに次へと活動がつながっていったり広がっていったりしている。

V 2023年の研究（対象：2年生）

(1) 1学期の実践

2学年5月「春を楽しもう遠足」から「すこやかまつり」へ

コロナ禍の制限も緩和され、千葉県の上野で「春を楽しもう遠足」として竹の子掘りと野菜収穫、野外でのバーベキューを体験。竹の子掘りでは、ファミリー（3～5名の生活班）ごとに活動し、ボランティアとして保護者の方も参加した。野菜収穫では、農家の方から説明後、8種類以上の野菜を自分たちで収穫。バーベキューでは保護者が薪を使って火を起し収穫した野菜などを調理した。

その後、「春を楽しもう遠足」の経験を活かし、1学期末の「すこやかまつり」に向け活動を進めた。学年でどんなことをしたいのか意見を出し合い、竹や野菜に関する活動、オリジナルねぶた作り等、大きく3つのテーマが挙げられた。その大テーマのもと、「竹でおもちづくり」「竹で食器づくり」「竹で食器づくり」「野菜で実験」「野菜で工作」「料理」「ねぶた」の7つのチームに分かれ、保護者も交えて活動を進めてきた。学年を解体することにより、新たな関わりを持ち、子どもたちにとってはある意味フラットな関係の中で、お互いに刺激を受け合いながら活動を進めてきた。料理グループでは、子ども一人ひとりにどんな料理を作りたいのかを聞いたが、様々な意見が出て広がり過ぎてしまった為、教師は「みんなで分けられるもの」という条件を伝え、再度話し合いを行った。話し合いでは8つの料理が決まり、各チームには保護者が一人ついて活動した。各料理チームと教師の考えた活動の流れは下枠の通りである。

「当たり」をつくる、えだまめごはんグループ

○料理チーム：カレー・やきそば・もやしラーメン・枝豆ご飯・サラダ・じゃがバター・ポテトチップス・にんじんスープ

○教師の考えた話し合いの流れ：レシピを探す→それをお家で作ってみる→その結果を話し合う→レシピを考え直す→お家でやる→話し合う→レシピの完成→分担やポスターを作る

えだまめごはんチームは女兒3人のチームである。クラスは違うが、3人とも学校で枝豆を育てており、自分たちが作った枝豆を使いたいという思いから枝豆ご飯を作ることを決めた。3人は順調に話し合いを進め、全4回ある話し合いの中の2回目の話し合いで、全員納得のレシピをすでに完成していた。教師は、「残り2回は分担を決めることと、ポスターを作ることをしたら？」と提案し、あとは保護者の見守りのもと、子どもたちに委ねる形で進めたいと考えていた。子どもたちは、教師に言われるがままポスターを書き上げ（写真13）、教師に提出した。

その後、子どもたちだけで何やら楽しそうに話し合っていた。そして、もう一度教師に「ポスターを書き直したい」と伝えにきたため、新しい紙を渡した。それが（写真14）である。このポスターには、時間や場所だけでなく、見た人が食べたくなくなる声かけや当たりを作るなどの仕組みが書かれていた。このポスターをもとに、教師と子どもたちとで話をしたところ、「当たりをつくるんだー♪」と嬉しそうに話してくれた。それだけでなく、おにぎりをラップで包んだ後に、自分たちで選んだ3種類のマスキングテープを貼り、食べる人に選んでもらうという計画もあるようであった。

① 1年生の時の様子

この学年の子どもたちは1年生の時に、えらぶの時間を十分にとり、子どもたちが好きなことに打ち込める環境を意図的に作り、そしてその空間・時間を大切に積み重ねてきた。その中で子どもたちは好きなことに没頭し、やりたいことに飽きるほど向き合い、楽しみ尽くした1年生だった。1年生の最後に行ったすこやかまつりでは、まつりというテーマの中で、子どもたちがやりたいことを考え、保護者の方を招待してお祭りを行った。そこには、スーパーボールすくいや、金魚すくい、UFキャッチャーなど、子どもたちが経験、想像した世界が広がっていた。ただ、そこにあったものは、子どもたちの「作

ってみたい」という思いが詰め込まれていたため、自分たちでできたスーパーボールがダンボールの中に置いてありお客さん（保護者の方）がひろうものであったり、段ボールで作られた池の中に、折り紙で折った金魚が置いてありそれをひろうなど、子どもたちの意識が「自分が作りたいものを作った」という世界線ではあったものの、子どもたちなりに十分にやり切ったために、とても満足げに活動を終えた。

② 1年生とは違う視点での姿

今回の事例を見ると、子どもたちは、「自分たちの作りたいものを作った」という世界線から出て、「相手を喜ばせたい」というところに意識に向いていることがわかる。ここに至るまでには、子どもたちの経験が増えていることも関係しているだろう。おにぎりの中に当たりの昆布の佃煮を入れるという発想は、学校で出てくる給食の当たりつきのしゅうまいから影響を受けたものだと考えられる。また、それ以外にも、サークルでの他者での経験が自分の経験となって積み重なっていることや、子どもたちの今までの経験が何かしら良い影響を与えているに違いない。子どもが満足いくまでやりたいことをやり尽くした経験があるからこそ、自分から楽しむということよりも、「他者を喜ばせたい!」という思いが出ており、他者意識が芽生えているように感じる。子どもたちの自然な形で、自己から他者へと意識が向いたと考えられる。

③ 子どもたちの教師の促しによるポスターと自発的なポスターとの違い

写真13の1枚目のポスターはカラフルで、子どもたちなりに一生懸命取り組んでいることがわかる。子どもたちもこのポスターを適当に書いたということではなく、ある種タスクという意味ではそのタスクと向き合って進めていた。しかし、写真14のポスターを見ていると、時間が書いてあったり、当たりがあることを書いてあったりなど、より細かく、見ている人に伝えたい内容が詰まっているように読み取れる。また、2枚目のポスターの方がより相手意識がされている。

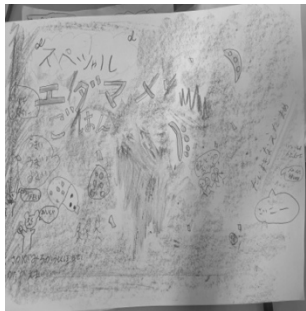


写真13：1枚目のポスター

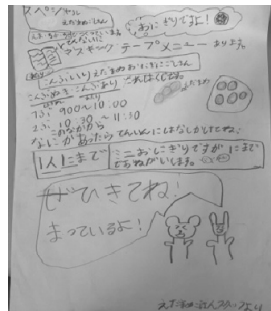


写真14：2枚目のポスター

教師が提案したポスター書きは、子どもたちにとって表現方法の一つ知るということにはなったが、子どもたちの思いはこのタイミングではなかったように思う。教師として、子どもの発想力に驚かされるとともに、その子どもの発想力に委ねて寄り添っていくことにより、子どもの力はより発揮されるのではないだろうかと感じた。

④ ゴールのずれ 美味しいの範囲

料理チームでの私の中の想像しうるゴールは「おいしい料理を作る」であった。しかし、子どもたちのゴールは、「きてもらう人に楽しんでもらいたい」という相手意識を持ったものであった。私はそこに子どもの発想の豊かさに驚かされたし、教師の思うゴールとのズレを感じた。しかし、時間を置いてあらためて振り返ってみると、それはゴールがズレているということではなく、教師の思っていた味覚の「おいしい」よりも、子どもたちの「おいしい」は、見えないところに当たりがあるワクワク感、どれにしようかとマスキングテープを選ぶドキドキ感も、「おいしい」の中に含まれているような気がしてきた。その感覚は、やはり今までの経験の中で培われてきたものであろう。そして、そういった“みんなが思う当たり前”が良いのではなく、“個の感覚”が表現され、それを受け入れられるような活動があるからこそ、個の違いもより輝くものになると考えられる。

(2) 1学期の実践を振り返って

1学期の活動から考えること 教師のもやもや

1学期の活動は、教師側からテーマを出してからその中活動を進めてきた。2学期は、子どもたちが「本当にやりたいこと」に向き合える時間にしたいと考えている。そこで、子どもたちにどんな風に頭出しをしようと考えてみると、自由だからこそ難しい壁が目の前に立ちはだかっていた。2年生という発達段階も考えると、最初から「やりたいことはなんでも良い」ではなく、ある程度の教師側のねがいや、活動のイメージを子どもと一緒に共有していく必要があると考えた。現在考えている条件は以下のものである。

- ・自分がやってみたいこと
- ・学校だからできること（習いごとの延長はなし）
- ・天候に左右されないもの
- ・学びを伝えるもの
- ・休み時間にやってみたいこと
- などである。

この条件についても、現在頭を抱えている段階である。それは、大人の感覚（ポケモンはダメだけど、オリジナルのキャラクターは良さそうのような曖昧な感覚）（スポーツは遊びではないか）が、子どもにとってみると（オリジナルのキャラクターは良くて、なぜポケモンはダメなのか。両方キャラクターである）（スポーツだって私が本当にやりたいもの）という疑問は当然生まれ、そこに明確な回答ができないうと感じているからだ。このように、大人が思う当たり前を、子どもを通して一緒に問い直すことによって、自分自身の価値観や、活動についても見つめ直す機会となっている。

1学期は、活動のテーマ「竹や野菜に関係するもの」があることによって、そのテーマに引き寄せられ、教師の思う大きな脱線は見られなかった。それは、どんな活動にせよ、テーマという大きな柱にその活動が結びつくことをこちらが求めたからこそである。それが自由となった途端、テーマという大きな柱からは切り離され、教師の価値観というふわふわしたものの中に存在することになった。そこで、教師の価値観とその活動を結びつけて判断するのではなく、教師と子どもの共同空間の中で、価値観や活動内容の擦り合わせが行われ、その活動にみんなで柱を建てていく。その擦り合わせは正解があるのではなく、学級の中、あるいは学年の中で対話を繰り返していくことによって作り上げていくものである。そしてその擦り合わせる空間こそが、教師の価値観と子どもの価値観が混ざりあり、そして安心安全な共同空間となっていく。共同空間の中では、教師と子どもという関係ではなく、共に考える仲間として過ごしていくことによって、「本当にやりたいこと」を見つめ直す機会となっている。

(3) 1学期の問いから2学期の実践へ

創造活動では何よりも子どもはワクワクしていることが重要だと考えてきた。子どもたちには、「自分がワクワクすることを見つけてね。」と声をかけてきた。しかし、「ワクワクする」ということには意味があると感じつつも、それだけで良いのだろうか（休み時間との違いはどこにあるのだろうか？）という問いが生まれた。

たとえば、「休み時間」は自分の好きな友だちとやりたいことをやり、やっていたことはすぐに辞めてもよいが、「みがくの授業」となった場合は、誰とやるかではなく、何をやるか（自分が何をやりたいのか、何にワクワクするのか）という事を重視していた。テーマを設けることの是非とともに、みがくの時間《授業と休み時間との違い》をどう捉えるかということについても考えたい。

これまでは私（教師）の価値観で活動の質を判断し、「授業」と「休み時間」に分け、それぞれの時間の定義を子どもに伝え、活動の内容の決定についても私の価値観をもとに声をかけてきた。しかし、それでは、子どもにとってのみがくの時間の意義や子どもの活動選択の判断基準は私の価値観をもとにしたものでしかなく、私の反応を伺うような子どもが出てきていたことに気がついた。このことについては、本来学年教員団が目指していた子どもの活動の姿とはかけ離れており、教師の介入については検討の必要があると考えた。

上記のふり返りから、2年生のみがくの時間では、私の判断基準で子どもを先導するのではなく、子どもが自分で価値判断をし、協働する仲間と活動の内容を吟味しながら、活動を広げていくことを大切にしたい。まずは、子どもたちが自分の活動に向き合えるよう、2学期が始まる9月から1ヶ月間、自

分がワクワクすることや、やってみたいことなどを自由に試行できる期間を設け、10月から子ども主体のプロジェクトを進めていくことにした。

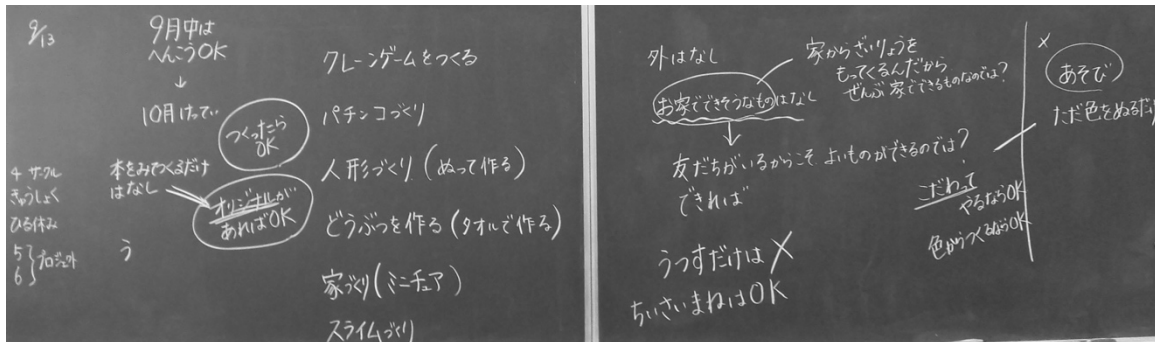
(4) 2学期の実戦より

(ア) 「“遊び”と“プロジェクト”の違いは？」-試行期間に見られた子どもたちの対話-

9月は、1学期の活動の様子や対話から「自分がやってみたいこと。家でできることはなし。」という事をみがくの活動の約束として挙げ、プロジェクト活動を始めた。9月は、友だちのやっているのを見たり、自分が選んだものとは違うプロジェクトに混ざったり、自分がやってみたいチームに入ってなにか違うなと思ったらチームを変えることが可能な期間とし、それを“お試し期間”として設けた。お試し期間では、以下の活動が生まれたり、消えたりしながら、子どもたちは自分がやってみたいことに挑戦してみたり、友だちが楽しそうにやっているのをのぞいて参加したりなど、とても楽しそうに過ごしていた。9月から今までに生まれた活動である。(お試し期間を通して消えた活動もあり)

パチンコ作り、スロット作り、ピタゴラスイッチ、スライム作り、人形作り、縫い物、クレーンゲーム、埴輪作り、動物作り、習字、家作り、車づくり、警察を調べる、電車の模型作り、お神輿作り

活動の内容について、2年1組のみんな考えていってほしいと思い、「1組のみんなが納得すれば、プロジェクトとしての活動になるよ。だから自分がやりたいことをしっかり伝えられることが大事だね」ということを伝えている。このようにしたことには、1学期が感じていた子供が納得した活動をしたいことに価値を置きたいという教師の願いからである。そして、教師という私ではなくて、2年1組の子どもたちの中で作り上げていってほしいという願いもあり、納得できること(遊びではない)を進めていきたいと考えた。以下はその時のサークルでのやりとりである。ここでは、「プロジェクトと遊びの違い」についての対話がおこった。



- T プロジェクトってどんなことするの？
- C 家ではできないことー
- C でもさ、家から材料を持ってくるんだから、家でできることと同じじゃない？
- T C たしかに！
- T じゃあ、家でできることと学校でやることの違いは何があると思う？
- C 学校だと友だちと一緒に作ったり、作ったものにアドバイスとか意見をくれる
- C あそびじゃないこと
- T プロジェクトとあそび(休み時間)の違いってなんだと思う？
- C たとえばただ色を塗るはだめだけど、そこに細かいところまでこだわってやるならOK
- T こだわるってというのが大事なの？
- C うん！ (T赤で線を引く)
- C 1学期にやったみたいに色から作るとかもいいね！
- C ただ写すのはダメだけど、小さいまねはOK
- C オリジナルのものになるといいよね！
- C 本をただ写すだけダメだけど、自分だけの部分をつくるとか、オリジナルになればいい
- T なるほど、オリジナルというところも大事なだね (T赤で線を引く)

ここでは、《プロジェクトと遊びの違い》についてクラスみんなの考えを出し合い、1組の中での《プロジェクト》の曖昧な線引きが生まれ、そして対話を重ねることでそれが少し鮮明になっていくようだった。

この対話では、“遊びじゃないこと”という言葉が子どもから出てきた。私も「プロジェクトと遊び（休み時間）との違い」については考えてきたことだったので、私も子どもたちと一緒に考えたいと思い、「じゃあ、《プロジェクトと遊びの違い》ってなんだと思う？」と問いかけることにした。

対話の中で子どもたちは、1年生あるいは1学期の経験をもとに、自分の考えを話しており、子どもたちの中で、学校で取り組む意味や、誰かと関わるからこそ生まれるものについては実感が伴っているように私には感じる。子どもたちの中で、既存のもの（キット）のようなものやアニメなどのキャラクターについては全くダメではないけれど、そこにその子なりのこだわりやオリジナルのもの（洋服やリボン、キャラクターを使った漫画）などを入れていきたいと考えているようであった。

(イ) 「プロジェクトとしてありか、なしか」をみんなで考える（9月27日）

2学期は水曜日の5・6校時はプロジェクトの時間として設けている。（それ以外にも、えらぶの時間にプロジェクトを選んで取り組んでいる子どもたちもいる。）プロジェクトのあとは、A4の紙に記録を書き、提出している。しかし、その記録自体が書くための記録になっているような気がしていた。1学期は、それ以外にもえらぶの時間の後にも毎回A4 1枚の記録を書いて提出していた。その時から、「うちの人や、見ていなかったの人に、自分の活動が伝わるように、頑張ったことや困っていることなどを書いてね」と伝えていた。しかし、書くということに子どもたちの負担は大きく、そして何よりも書かされているような記録になっていることに問題を感じていた。そこで、2学期はえらぶでの振り返りは小さなものとし、水曜日の5・6校時のみ、A4の振り返りを書くこととした。しかし、その記録を見ていくと、形式的なものになりつつあり、書くことだけの負担感が大きくなっているように感じた。そこで、記録を書くというものを少し軽減しながらも、対話による振り返りに少し重きを置くこととした。

この日は、活動後に、活動していた場所に集まって、自分が今日したことや、こんなことをプロジェクトとして頑張りたいということを伝えあうサークルを行った。以下はその時の対話である。

おみこしプロジェクト（男児3人）（プロジェクトの子どもたちをOと表記）

- | |
|--|
| <p>O 僕たちはおみこしプロジェクトです。1学期は竹でツリーハウスを作っていたんだけど、今は竹でおみこしを作っています。</p> <p>C どんなおみこしにするの？</p> <p>O ここに人がのれるくらいやつ。<u>僕たちはアドバイスがほしい</u></p> <p>C そこに段ボールを引いて座れるようにしたら？</p> <p>C 丈夫にした方がいい</p> <p>C いや、丈夫さも大事だけど重さも大事</p> <p>T 重さって？</p> <p>C あんまり頑丈にすると重くて持てなくなる</p> <p>C じゃあ大きさを小さくしたら？</p> <p>O それは嫌だ。大きくて3人乗れるのがいい！</p> |
|--|

本来、このプロジェクト後の対話は、子どもたちの活動が自律的なあそびになっているか、自分たちの活動はプロジェクトとしてありかなしかという内容で対話を始めていこうと私は考えていた。しかし、プロジェクト後の対話を重ねていくにつれて、子どもたちから「アドバイスが欲しい」という声が出てきた。

このアドバイスにより、ただ活動を一方的に発表したり紹介したりするのではなく、自分の経験をもとにして具体的なアドバイスをする姿や、自分事として一生懸命考えている姿が見られるようになった。

このおみこしプロジェクトは1学期に竹でツリーハウスを作った子どもたちである。夏休みのお神輿

を引いた経験から「おみこしが作りたい→そこからずっと見える位置に置いてあった竹に注目→その竹で作りはじめている」という流れで現在に至る。1学期に少し教師が引っ張り過ぎてしまったかもしれないと思っていた活動ではあったが、そこには子どもたちの一つの引き出しとして“竹”という材が生まれていたことがわかった。そしておみこしを作っている現在も、「1学期の時はこうしたら上手くいったよ。」「今度はガムテープが見えないようにやろうぜ」など、1学期の経験も生かされていることがわかる。1学期は保護者参加として保護者の方の力も借りたために立派なものが完成したが、2学期は自分たちで進めるため、なかなか上手くいかないことも多いが、1学期に形になったという自信と、これは子どもたちだけで作っているんだという満足感が高く、前向きに、そして意欲的に活動に向かっている。低学年はいろいろな材と出会わせることや、すぐに次につながらず、その場かぎりで終わる活動であっても、子どもの中の一つの引き出しとしての経験は生き続けており、いつかその経験とやりたいことがマッチングした時に、子どもの活動がより豊かなものへと広がっていくのではないだろうか。

また、記録（振り返り）を残すことについて、子どもたちには書くことだけでなく、お互いに思いを伝えあいながら、自分の思いを整理したり、相手の思いに寄り添いながら行う対話での振り返りも行ったりしている。2年生では、いろいろな振り返りの方法を体験することによって、学年が上がるにつれて、いろいろな面から自分や他者を感じ、自分の活動にあった振り返りをえらび、自分の活動につなげていくことができるようになることを期待する。

このプロジェクト後の対話の時間はとても有意義に感じたため、本学級では、毎週火曜日は、プロジェクトの活動の紹介とアドバイスをもらうサークルとして進めている。

(ウ) 自分ごととして考えるプロジェクト後の対話（10月3日）

クレーンゲームチームでは、作った側の提示したルール（一人1回、大当たりが出るとそこに10回チケットが入っている）というものに、やる側が納得せず、自分の思いをぶつけていく中で、他の子が折衷案を出す、お互いの思いを知ることでじゃあこういうのはどう？と提案するなどお互いに意見を交わす姿が見られている。

クレーンゲーム（男児4名、女児1名）（プロジェクトの子たちをKと表記）

- | | |
|---|--|
| K | 僕たちはクレーンゲームを作っていて、今はその中に入れる景品を作っています。大当たりには毛糸のマフラーと大当たりチケットです。 |
| C | 大当たりチケットってなーに？ |
| K | これがあると普通は1回しかできないけど、10回できる |
| K | しかも2台目のクレーンゲームはアームが1本しかなくて難しくした |
| C | <u>えーやだー</u> |
| T | 何が嫌？ |
| C | 難しいのも嫌だし、その人だけ10回できるなんてずるい |
| K | 難しいのも必要だと思って作った |
| C | 10回はずっとその人がやるの？そしたらそれはちょっとずるいかも |
| K | （相談する） |
| K | じゃあみんなが1回ずつやったらチケットを当たった人が残りの10回をやるっていうのは？ |
| C | <u>それならいいかも。</u> <u>えーやだー</u> 。（意見が割れる） |
| C | じゃあ大当たりの人はマフラーかチケットか選べるのは？ |
| K | それならいいかも |
| T | じゃあもう一回相談してみる？ |
| K | うん、そうする。 |
| C | 10回は多いから3回とか？ |
| T | それだったらヤダって言っていた子も大丈夫そう？ |
| C | うなずく子が多数 |
| K | じゃあそれで考えてみる！ |

ここは、「やだ」という一見否定的な言葉があっても、その言葉の真意を受け止めようとする姿や、それを受けとめて、次に向けていこうとする前向きな姿が見られている。1学期に下線部のような自分の意思を表明する言葉が出てこなかったが、それは、教師が先導しすぎたことや、活動の枠組みを決めてしまった為に、子どもたちが本当にやりたいことと向き合っておらず、それにより相手の活動に対してもそこまでの関心がなかったのではないだろうか。2学期は自分が本気でやりたいこ

と向き合っているからこそ、その熱量のまま、他のチームにも意見を言えることができおり、その思いがあるからこそそのやり取りが生まれてきているように見える。

3年間の実践を子どもの記録と対話から、省察する

相手に関心を持ちながら行うプロジェクト後の対話と、みがくの活動により、自分も一緒に参加しているかのように考え、相手の活動に関わることや、自分ごととして捉え始めている姿に低学年で行うプロジェクトの意義を感じているところである。

VI 成果と課題 振り返りの視点から

3年間の自身の取り組みを振り返ってみると、「子どもたちの本当にやりたいこと」と向き合おうとしていることは常に私の根底にある。その思いは大切にしながらも、子どもが探究できることにまずは出会わせていくことがとても重要であると感じた。幅広い活動との出会いから、子ども一人ひとりが自分の興味のあるものと向き合い、探究をしていくことができるように感じる。

子どもの探究する活動についての記録は、自分の活動を振り返るという意味でもやはり記録を書く活動は必要不可欠である。そこに、子どもの必要感がなければただ見せるだけの記録と保護者の方の力も借り、活動を丁寧に見ていただき、子どもの振り返りにコメントを書いてもらうことにより、子どもにとっても活動にとっても、より鮮明で色濃い記録となっていくだろう。「書くこと」に着目するのではなく、「自分自身を振り返る」ということにおいて記録はとても活用できるものである。

最終年度に取り組んだ「対話」は、子どもたちの活動の可能性を広げることには大きくつながっている。子どもたちは、活動の直後にその場に集まり、活動したものを見せながら話を進めていくことによって、その時の困りごとや、自分のその日の達成感を、その熱量を持ったまま伝えることができている。その熱量が効いている側にも伝わることで、相手の立場に立って一緒に考え、もっとこうしたら？という前向きな意見がたくさん出てきている。そうすることにより、一つの活動に対してたくさんの方の見方や意見があり、それを次へと生かすことができている。そうしていくことによって、未来志向的な考え方も生まれ、メタ認知した現状に対して次はこうしたいと考える機会を生み出す場となっているだろう。また、青木（2022）は、「子どもたちから出てきた声や姿を見える化することは効果的であり、他者がどんなふうにやっているか」に意識を向けさせることになる。サークルタイムのような場面で、他の子はどうなっているかということを見える化することで、子どもたちはちゃんと考える。自分はどうするのかとか、どうしたいのかということを考えるきっかけになっている」と述べている。

子どもの振り返りの方法について、書くこと、対話することを重点的に行ってきた。どちらも良い面もあり、足りない部分もある。どちらかではなく両方を取り入れることによって、子どもたちを多様な見方から支えていくことによって、一人ひとりの引き出しとして取り入れられていく。目の前にいる子どもたちと向き合っていく中で、教師も子どもと共に立ち止まりながら、そして、子どもたちと共に考えていく姿勢を持つことによって、同じ形で型にはめていくのではなく、活動にあった方法や、個の特性にあった方法にすることによって、子どもたちによって記録はやらされているものではなく、個にとって意味のあるものになっていくのではないだろうか。今後も追求していきたい。

【注】

尚、本論文は2023年『児童教育33』（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）と一部重複があることをお断りしております。

【参考文献】

無藤隆（2019）『幼児教育の原則 保育内容を徹底的に考える』ミネルヴァ書房
青木一永（2022）『つながる保育スタートBOOK』東洋館出版社
お茶の水児童教育研究会（2022）『第84回教育実際指導研究会発表要項』
お茶の水児童教育研究会（2023）『第85回教育実際指導研究会発表要項』