

4 年 生 部 会

1 子どもの姿の捉え

(1) この学年の子どもたちの育ちの履歴から

学級編成替後、私たち担任は、この4年生の持ち味の良い部分を、たくさん感じることができた。素朴なつづやきをきっかけに授業が活気づく。友だちに自分の考えを自由に言える。他者の意図を理解しようと熱心に聴くなど、このような光景を授業で目にした。生活の場面でも、皆で協力しようと同じ目的のためには、力をあわせることができる。ところが、自由に言える雰囲気ゆえ、友だちの良い発言・つづやきを潰してしまう時もあり、思いやりのない言動になって表れる時もある。

3年生の時に比べ、他者への意識、他者からの評価を気にする傾向が強まり、自分の言動を抑えようとする時期だ。仲良しの友だちと一緒にいることで安心して自分の居場所をつくれた反面、関係性が固定化され、閉じてきたと感じる。関連して、仲の良い友だちには遠慮して反対できない様子、その根拠をうまく伝えられない様子も見かける。だから、根拠をもって考え伝える姿勢を育てたい。

(2) 学校での学習環境の変化から

また、何かトラブルが起きた時などには、どの教師、どの友だちに伝えるのか、相手によっては、言い方だけでなく、話の内容まで変えてしまう子どもも、時にはいる。

このような問題は、4年生になって、教室がオープンスペースから学級ごとのクローズドの空間になったことや、完全な学習分野担任制になったことと関連しているかもしれない。オープンスペースでは、子どもは、他学級の様子まで見渡せたから、活動を見通したり、掲示物から学年全員で学びあったりもできた。教師は、部分的に分野担任制に移行する3年生では、互いの授業・学級を見あい、相互に影響を与えあって授業改善に生かした。生活や友だちとの問題を抱えた子どもの様子を、直接把握して指導に生かした。ところが、完全な分野担任制では、教師が授業ごとに替わり、教師と子どもの関係性や、子ども同士の関係性も授業ごとが変わる。こまぎれでその場限りの関係性にせず、継続的に安定した関係性を積み上げるために、教師同士の頻繁な情報交換の必要性を感じてきていた。

2 教師のねがいと手だて

ねがい

他者との関わりの中で自分の考えを深め、豊かで開かれた関係性をつくっていける子ども

手だて

- ・様々な関係性が生まれ、組み替え可能な活動をおこなう。
- ・他者を気にするようになってくる年齢だからこそ、互いを評価しあう活動を重視する。
- ・多様な感じ方、見方・考え方から、一般性見つけたりや概念化をおこなったりできるように投げかける。

3 実践から見た子どもたちの姿

(1) アートの学習エピソードから

4年生になって学習環境が変化することにより、子どもたちの間にどのような出来事が起こったか。

① 仲間とやりたい

3年生までの教室空間は、ひとつの壁が解放された各教室と共有のオープンスペースから構成されて

いた。そこはアートの学習に好都合だった。椅子や机が無くべたんと座って、時としては寝ころびながら制作できるワークスペースは、リラックスした場であり、互いに制作の時と場を自然な形で共有できた。これは大きなメリットである。制作に適した用具や材料は教師から提供されるが、それをどう料理していくかは創造性の問題。子どもは言う、「気のあった仲間と作りたい」と。これはごく自然な欲求だろう。さりとて各自の個性が失われるわけではない。3年生までは、できるだけ自由な形で個人の制作はもとよりグループによる共同制作なども、教師が制作グループを割り振ることはしなかった。あくまで自然発生的な小集団を大事にしてきた。時としては、気分が盛り上がりすぎて騒がしく（当人達は熱中しているのだが）なりすぎて、隣の学級に迷惑をかけるという欠点も確かに限られたスペースの中ではあったが。

さて、4年生になると専門的な各種工具などの使用もはじまるので、主な制作場所はアトリエという空間に移動する。ここは一見閉ざされた空間にも見えるが、実は、普通教室とは違った雰囲気がある。アトリエでは正方形の大きな工作机（本校オリジナルで、先輩の工夫の賜である）が置かれている。ここでは、教室と違いグループが卓を囲み合う関係が生まれる。安全上ひとテーブル4人が規定の定員だが、やはり気の合う仲間と一緒にやりたいらしい。やがて中華料理店の円卓状態となる。他人に迷惑をかけないというルールを学年始めに徹底して話し合ったので、大きなトラブルはない。むしろ楽しそうにおしゃべりしながら制作している。授業中に私語なんて、とんでもないといった学校文化を違う視点から見れば、異次元空間が離れ島のように漂っているとも見ることができる。しかし、見方を換えれば安心して制作できる空間が、穏やかな気分をもたらす制作に集中する助けとなっているとも言えよう。このことは、子どもの毎時間の振り返りが記されているクロッキー帳からも知れる。アートの時間が、リラックスし自分を素直に出せる時間であることがうかがえる。

② 見合うことで起こるトラブル

しかし、アートの学習は、常に自分のペースだけで行われている訳ではない。自由に表現した後には必ず鑑賞の場面を設定する。その仕方は、発表形式と展覧会形式に大別できる。学年が上がるにつれて、感想を相互交換する割合を多くする。3年生までのオープン教室では、学年共有スペースに作品を飾って、日常的に学級枠を超えて展覧会をおこなえたが、4年生では意識的に鑑賞の時間を設定する必要性が生まれた。ひとつの作品制作にかかる時間も長くなり数週間に及ぶ大作もあった。

感想の相互交流のもつ意味は大きい。他人の作品をみて感想をいう（多くは短いコメントを書く機会が多いが）ことは、実は作品を通じて、相手の人柄、全人格と対峙することでもある。ここでも人間関係が大きな意味をもつ。仲良しに送られる感想の多くは好意的だが、距離を置きたい子や攻撃したい子に対しては毒舌や中傷もいとわないケースが発生する。我が国固有の小さな村社会の象徴ともいえそう。では、そのような衝突を回避するように先回りすることが教師の役目か。私の答えはノーだ。敢えてトラブルを誘発するべきだとは言わないが、成長にとって必要な試練は受けさせたい。ある個人への攻撃が集中すれば、必ず、そのような態度を是正しようとする動きも起こってくる。話し合いが始まるきっかけが必然の中から生まれ、自分たちの力で問題を解決しようと試みるのである。

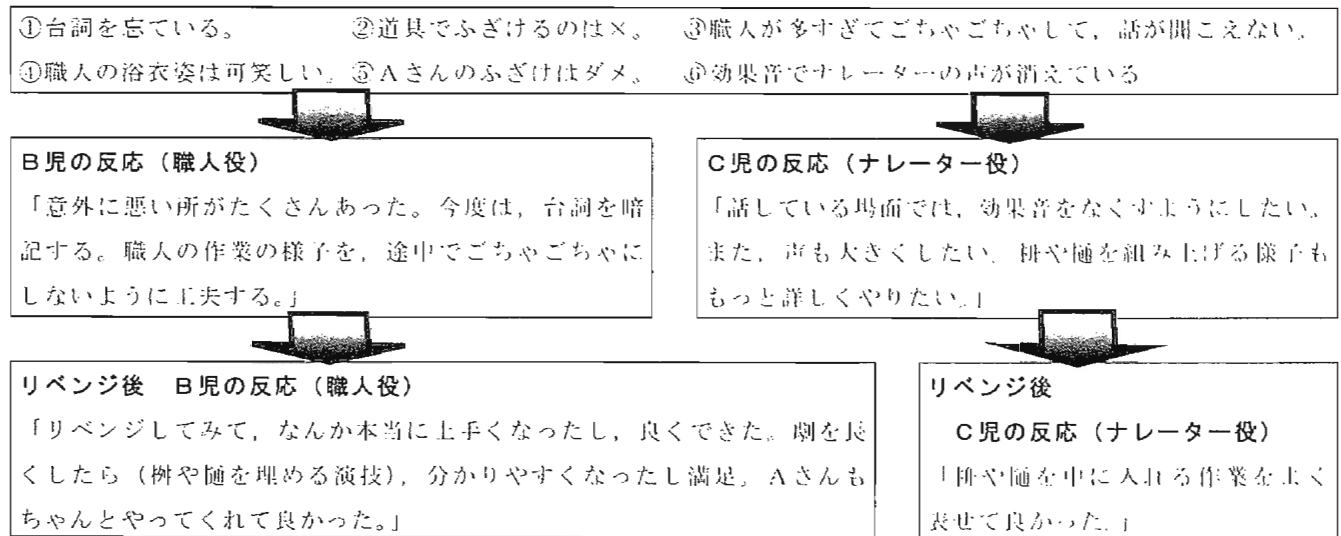
(2) 市民の学習のエピソードから

江戸の町が水不足で困り、玉川上水が完成して、江戸の人々や武蔵野台地の農民たちが喜ぶ学習内容を、ファミリーで場面ごとに班で台本を書き、劇にして見あった。その時のエピソードである。

① 他者のまなざしを感じて、やり直してみる機会をつくる

今回の劇の相互評価では、「特に良かったところ」だけではなく、「少し直した方が良いところ＝【批判的に見ることや対案を考えさせる】」という項目をつくった。江戸市内の地下に埋められた木製の樋は、板を組み合わせて製造したことを調べた、2班の子どもたち。家から金槌、鉋、鋸を持参し、板を道具

で叩いて効果音をし、段ボールで樋を組み上げる演出に、多くの賛辞が寄せられた。
Z班に「直した方が良く」として寄せられた声



職人がたくさん出てきて何をしてるのか分からないという批判に対して、2回目のやり直しでは、職人役のB児とA児が、地面に見立てた積木の間に榎や樋を置いて、職人が地中に埋めるように表現した。自分たちは良い劇だと思っていたが、予想外の批判を得て、工夫を凝らす姿勢が芽生えた。相互評価にもとづいて再度練習しなおせば、納得できる内容になり、自己有用感も高まるのである。

② Aさんへのまなざしが変わってきた

B児のメモに登場したA児は、4月、授業中にふざけてB児を怒らせ泣かせてた。そんなA児が劇づくりに参加できるか不安だったが、自分から働きかける学習には積極的で、玉川兄弟の資料を持参し活動に参加した。台本づくりの2時間目、工事現場で玉川兄弟が命令する台詞を巡って、A児 vs 他メンバーで対立し、C児に求められて教師も話しあいに加わった。創作だ

Aさんのプロフィール 4月にA児に出会った時、授業中着席できないことに驚かされた。B児は、「Aはずっと前からで仕方ない。注意してもさかないよ」と教師に伝えた。人のイメージは固定化されやすい。2学期には着席しても、読書や好きなことをしていた。他の授業でも同じ様子であることが、学年担任団の情報交換で分かった。

から両方とも間違いではないと伝え、多数意見の採用に合意した。が、A児はふて腐ることなく台本づくりに関わり続けた。読書好きのA児は創作的学習を好むことや、考え方は間違っていないと教師も認め

B児のノートから

11/6（木）Aさんが納得してくれて良かった。急に進んだ。台本となるとAさんもすごかった。

11/17（月）ケンカが少なく、あっても、すぐに仲直りした。メンバーも、Aさんに慣れてきたようだ。

12/16（木）Aさんもちゃんとやってくれて良かった。

る言動とったことも関わっていよう。B児のノートにはA児の真剣さが表れ、その後も、B児がA児を認めていたことが伝わる。寄せられた声(5)のように、未だに学級ではA児への固定的な印象は残っている。しかし、人間関係の組み替えが起きそうな瞬間を見つけ、本人や関わりのある他者に自覚させる地道な取り組みは続けたい。

4 公開研究会での授業提案や協議会討議を経て

(1) 部会として授業改善のために目指したことや、そのための手だて

4年生部会としては、学習分野担任制を生かし各学習分野ごとに、関わりのなかで自分の考えを深め、豊かで開かれた関係性をつくっていける子どもを目指して取り組んできた。アートでは自由な交流の場の中で学ぶ場を多く設けてきた。市民では課題ごとにグループを決め、その中で学んでいくことも取り組んできた。算数では自由な交流の中でも、自分と違う考えを見つけ、それを自分の考えと関連づけさ

らに新しい概念を形成できるような集団での話し合いに取り組んできた。

(2) 具体的な成果や問題点

各学習分野ごとの、また各教師ごとの特性が生かされていること自体がシチズンシップ研究の土台になっていると感じるという意見が多く寄せられた。教師同士が「異質な他者を受け入れる」ことを念頭に教育実践に望み、それぞれ違ったアプローチで子どもの教育に当たることから、子どもたちはそれぞれで違った学びの様相を示すようにみえる。しかし、このような関係性をつくることは常に念頭に置かれ取り組まれてきた。このようなアプローチの形態が認められ、継続して実践し、それを教師同士が交流しお互い高めあえる関係ができたことが大きな成果である。

この形態でとりくまれた各分野の実践が4年生全体としてどのような構造になっているのか、それぞれの取り組みが、子どもたちのシチズンシップ教育で、どのような力をつけているのか、相互の関連性の価値付けはまだ弱い。これを明らかにすることが残された問題点といえよう。

(3) 協議会での話題・意見・質問など

協議会でははじめに本学の富士原紀絵先生が「シチズンシップ教育」について講演会を行った。初めて「シチズンシップ教育」という言葉を聞く先生方に、本校のおおよその研究内容を知ってもらうために設定した。他校のシチズンシップ教育と本校のそれと比較して話もらったところ、本校では全ての学習でシチズンシップ教育に取り組み、教育課程をつらぬく原理として捉えている点が他校とは違うと報告された。この後、市民、アート、帰国児童学級の各教科担任が自分のエピソードを簡単に話した後、パネルディスカッションを行った。「こどもの関わりをどのように考えていますか」といテーマでキーワードをそれぞれ出した。市民のキーワードは「関係性の変容」、アートは「それぞれ」、帰国は「認め合う」だった。それぞれの意見は市民は「分かったことを劇で演じる。よかったこと、もっと改善すればいいことを交流して子どもの関係性が変わる」。アートは「アートは本来次元の低い教科、基礎教科である。批判よりも共感を大事にしたい」。帰国は「初めはファミリーでの話し合いもできなかった。人とのつながりを実感できる喜びを実感させることを大事にしてきた」であった。

日通のアンケートからは「シチズンシップ教育はおおよそわかりました。」といった意見が4名、「先生方の本音の話が聞けて楽しかった」という意見も4名から聞かれた。「附属学校の教師は職人芸的な授業に専念すると思っていたのに、自分の地域とあまり変わらないと感じた」や「子どもたちの捉え方、学級経営の仕方が普通学級の教師と同じような考えを持っていることを知り、以前より身近に感じられた。」といった意見が寄せられた。4年の実践が机上の空論でなく、毎日地道に取り組まれていることを参加した先生方も感じられたようであった。しかし、「パネルとのキーワードと授業の実際の関連も知りたい。」という声もだされていた。

(4) 協議会を経て、今後の課題であると認識したこと

今後は4年生での各学習分野がシチズンシップ教育のどの部分を担っていくのかを明らかにしていかななくてはならない。そのためには各学習分野の研究授業を通した研究だけでなく普段の授業を見合い、学年会でそのことについて話し合い共通の認識を担任がもって行くことが大切である。また、4年生だけでなく1年から6年までの各学年での系統的な目標も考えていくことも大きな課題である。