

幼児期までの育ちを基底としたスタートカリキュラムの開発

—「どう生きるか」の授業実践を通じて—

上原純¹ 田中雄也¹ 丸山早苗¹ 今村光章²

Development of a Start Curriculum based on upbringing through early childhood

—Through the practice of teaching "How to Live?"—

UEHARA Jun¹ TANAKA Yuya¹ MARUYAMA Sanae¹ IMAMURA Mitsuyuki²

(受理日 2024年1月10日)

[キーワード Keyword]	「どう生きるか」、スタートカリキュラム、幼児教育、溶解体験、生命性
[所属 Institution]	¹ 岐阜大学教育学部附属小中学校 (Gifu University Faculty of Education Affiliated Compulsory School System (Elementary-Junior High)) ² 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education Gifu University)

[要旨 Abstract] 岐阜大学教育学部附属小中学校における「どう生きるか」の研究開発において、小学校第一学年で、幼児期までの育ちを基底としたスタートカリキュラムの開発を行った。その授業実践の一部である二つの授業を紹介する。一方は、「自然や崇高なもののかかわり」にかかわる自然や動植物との一体化及びその教育実践の価値を考察する授業実践である。他方は、「仲間や集団のかかわり」における授業実践で、どのように仲間と共に楽しく遊ぶかにかかわる実践である。両者は自然や他者との「溶解体験」を軸に「生命性」を深める教育実践である。また、こうしたカリキュラム開発は、幼児期の育ちを重視し、その継続を図るスタートカリキュラムとしても位置付けられるとともに、これからの価値多様化の曖昧な不確実性の時代をどのように生きるかを考える「どう生きるか」の実践としても有効である。

1. 本研究の背景と目的

1.1. 研究の目的と目標

本稿の目的は、小学校第一学年の授業実践を通じて、幼児期までの育ちを基底としたスタートカリキュラムの授業の紹介を行うことである。以下で紹介する授業実践は、岐阜大学教育学部附属小中学校の研究開発「どう生きるか」のカリキュラム開発の研究結果の一部である。なお、研究計画では、当初「どう生きる科」と表記したがその後、「どう生きるか」に修正したため、以下ではこの表記で統一する。

本稿の目標は、2023年度の小学校第一学年の担任であった上原純と田中雄也が実践した二つの授業実践——「いきものとなかよし」の実践と「じぶんもみんなもえがおになるあそび」の実践——の授業実践の計画と実施、振り返りを通じて、後述するような「生命性を深める教育」の可能性を探ること、及び、スタ

ートカリキュラムに新たな視点を示すことである。

1.2. 研究の背景

岐阜大学教育学部附属小中学校は、教育目標を「独歩・信愛・協働」として掲げ、教育理念「人間教育」を基軸にして、児童生徒が人生を文字通り「よりよく生き」て「幸せ」を感じることができる教育を希求している。その実現のために附属の教師は何をすべきなのかを問い直しつつ教育実践に取り組んできた。2023年度においても同様であり、児童・生徒に教師がすべきことは何かを本質的に問い続けている。

なお上述の「よりよく生き」ることと「幸せ」は、以下のことを重視することで実現できると捉えている。第一は「自分らしく」である。一回限りの人生だからこそ、自ら考え、自分で生きること、つまり「自分らしく」生きることが幸せにつながると想定してい

る。第二は「人とのつながり」である。周りの様々な人々との出会いとかかわりを通して、感動し、喜び、勇気を持ち、大切な思い出を得て、自らの人生を豊かにできると想定している。第三に「貢献できること」である。他者の役に立つことで自分の存在価値を見だし、自己有用感が高まり、よりよく生きていけると想定している。

従来から理念とされてきた「人間教育」を基盤として、2020年度から新たな研究開発に取り組んだ。研究開発課題は、「予測困難な未来を自分らしく生きるため、一人一人が「自分はどうか生きるか」を問い続け、納得解や最適解を求め、自己実現していこうとする人間性と思考力の育成を目的とした義務教育9年一貫の教育課程の研究開発」である。その概要は、「自己実現に向かう姿を育むために必要な資質・能力を「知識・技能」「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献する人間性」とし、「学ぶ」と「生きる」の融合をコンセプトに、全ての教育活動で効果的に育成していく教育課程の研究開発を目指すことである。

そのため、自己や他者、社会を知り、「自分はどうか生きるか」と探究しながら、自己実現を目指していく新領域「どうか生きるか」を創設した。

「どうか生きるか」では、実社会・実生活をテーマにした探究的な学びを設定する。そこから生まれた問いや学校や社会の中にある現代的課題、様々な集団活動や生活上の人間関係でのジレンマを議論し、自己実現へ向かう学びを連続的・発展的に行う。また「どうか生きるか」を教科のみならず特別活動を含め全ての教育活動と連動させ、系統的かつ横断的に自己実現に向かう姿につながる資質・能力の育成を目指している¹⁾。とりわけ1年次では生活科と特別の教科道徳の時間を充て「どうか生きるか」のカリキュラム開発を行った。

1.3. 「どうか生きるか」の第1学年のカテゴリーの設定

小学校第1学年では、「どうか生きるか」との出会いの学年であるため、以下の二点を大切にしておいてカテゴリーを設定した。一つ目は、幼児期までの経験と円滑に接続できることである。二つ目は、身近な人や自然と関わりをもちながら探究できることである。これらを大切にしておいて、第1学年のカテゴリーを「遊び」と設定し、探究を進めることとした。

2. 「いきものとなかよし」の実践について

2.1. 単元構成について

岐阜大学教育学部附属小中学校から南へ500mほど

進むと、加納城址公園がある。江戸時代、加納藩の藩主家の居城であった城跡であり、国の史跡に指定されている。公園とは呼ばれているが、ブランコや滑り台といった遊具は無く、約15000㎡の広大な土地に草木が生い茂り、四季の変化に伴って生き物が表情を変える豊かな自然に包まれた場である。



また、本校の児童は、30ヶ所を超える就学前教育施設から入学してくるため、就学前教育施設で体験してきたことも様々である。どの就学前教育機関でも遊びを大切にしているが、その遊び方や内容、子どもたちの経験は多様である。遊ぶ意義や教育的意義が重視された遊び、遊びこむことを大切にしておいた遊びなどがある。そのため、入学当初は、児童が経験し培われてきた感性や知識及び技能は様々であった。

加えて、岐阜市内等の異なる学区の地域から通学してくるため、入学当初から児童全員で共有できるような「わたしたちのお気に



入りの場所」が無いことも本校の特徴である。そのため、年度始めに学年全員で加納城址公園へ行き、学校の近くに魅力的な公園があることに気付くことができるように計画した。

初めて加納城址公園に行ったのは、5月上旬である。4月の「どうか生きるか」の単元「がっこうであそぼう」では、学校の運動場を散策した。タンポポやサクラを見たり、ダンゴムシを捕まえたりしながら、児童が春の自然を自分自身の肌で感じる事ができた。「もっと、たくさんの生き物と出会えそうな公園へ行こう」と教師が提案し、一回目の校外学習ではあえて遊びの計画を立てずに公園へ向かった。その理由は二つある。一つは教師が児童の実態を掴むためである。もう一つは、遊びを制限するのではなく、各々が遊びたいように遊んでよいことを実感させたかったからである。

校外学習で公園へ着くと、すぐに走り回る児童、虫さがしを始める児童、どう遊んでよいか分からず何となく仲間についていく児童など、児童の様子は多様であった。また、一人で木の幹にある樹洞をじっと見ている児童がいる一方で、5、6人で集まり、長いU字型の木の枝をブランコとして順に集団で遊びながら

楽しさを共有している児童も見られた。このように動と静、個と集団のコントラストが観察できた。

力強く根を張り、空高くまで背を伸ばす大木に触れ、自然と一体化している「溶解体験」²⁾に没入する児童、気の合う仲間と好きな遊びを共有することで他者(集団)との境界が溶けたように遊びこむ児童の姿が見られるこの加納城址公園との出会いは、彼らの心に残るものであったと看取できる。何故なら、遊び終えた後の振り返りで、「みんなと実がついている木を揺らして、木の実を落として遊んだのが楽しかったよ」「昨日、雨が降ったから木に(雨の)雫のかざりがついていてきれいだったよ」という声があったからだ。このような振り返りから、「自然を生かした遊びをする」「加納城址公園だからこその遊びをする」ことを、これからの単元で大切にしていきたいと願いを教師と児童が共有して本単元がスタートした。

本単元は毎月、加納城址公園へ行くことで、四季の変化による自然の移り変わりを体感できることも魅力の一つである。年間を通して遊びを繰り返し体験することで、遊びが更新され、その中に生き物の変化にも気付き、「生」を感じたり、加納城址公園が児童一人一人にとって愛着のある場所になったりするからである。

繰り返し加納城址公園で遊び、様々な気付きを獲得していくことで、7月からは遊びを計画して向かうように試みた。前回と同じ遊びをしながらより楽しくなるように工夫する姿や、仲間の遊びを真似て自分の好きな遊びを見つけたり、気の合う仲間と遊ぶ楽しさを見いだしたりする姿を目指したためである。

また、どの月でも必ず同じ場所で集合写真を撮り教室に掲示した。そうすることで、単元を振り返りながら自然の変化を可視化できるからである。さらには、児童が自分自身の変容も気付くことができるからでもある。3月には、児童が「加納城址公園はわたしたちのお気に入りの場所」と感じ、次年度の新一年生に紹介したくなるような姿も想定した。

2.2 実践内容

2.2.1 児童の遊びの変容

児童の遊びは多様である。遊ぶ回数を重ねたり、季節が変わったりするごとに新たな気付きがあり、児童が計画した通りに遊ばない姿もあった。

児童Aは、歴史への興味関心が強い児童である。普段の休み時間も「侍ごっこ」という遊びをしていた。そこで、7月の計画を立てるとき、迷わずに「侍ごっ

こ」と決めた。自然を生かした遊びにするため、「草木に隠れながら・・・」と呟いていた。当日、彼の手には段ボールを切り抜いた自作の刀があった。

しかしながら、授業が始まると、普段の休み時間と違って一緒に「侍ごっこ」をする仲間がいなかった。他の児童は大地を駆け回りながら蝶を追いかけたり、「秘密基地づくり」と称して茂みの中に向かってしまったりしていたのだ。教師が、「今日はどうする」「別の遊びに変えてもいいんだよ」声をかけると、児童Aは刀を置き、茂みの中へ入って行った。児童Aが計画に固執せず、自分が楽しめる遊びに没入できるよう、柔軟に修正できるように声をかけるよう配慮した。

9月の遊びを計画するとき、児童Aは「木登り」を計画した。教師が、「落ちると危ないね。大きな怪我をしてしまう遊びは難しいね」と伝えると、児童Aは「ヘルメットを持っていけばよさそうだ」と、遊びを実現するために工夫し、家へ帰って両親の許可をもらってきた。

そして、9月当日。児童Aは木登りができそうな木を見付け、ヘルメットを被りながら登り始めた。同じ遊びを選択していた



仲間と一緒に登ることができるよう、ロープの端を枝に巻きつけ、次に登ってくる仲間へもう一方の端を渡していた。一緒に登ったときの笑顔は、まさに自然や他者(集団)との境界が溶けた「溶解体験」の瞬間であった。

児童Aは10月と11月も木登りをした。ロープがないときは蔓をさがして引き抜き、ロープ代わりに用いた。自然の中で遊びこむからこそ、自分の願いを実現するために問題を解決しようとする力が養われた。

本学級の児童は、他にも「木の実でお店屋さん」「お花を摘んでお花屋さん」「秘密基地」「虫さがし」「自然旅ごっこ」と称した遊びを展開してきた。どの遊びも、自然を生かしながら一人一人の個性が表出された遊びであった。季節によって思いどおり遊べなかったときは、別の遊びを見いだしたり、計画を修正したりする柔軟な工夫も見られた。

2.2.2 ジレンマと道徳的諸価値による価値判断

「どう生きるか」の探究では、対象と関わる中でエラー(うまくいかないこと・乗り越えるべき壁)やジ

レンマ(2つ以上の価値での葛藤)と出会うことが想定される。それらを乗り越えることで、資質・能力が育成されていくことを目標としている。本単位の中での最大のエラーは「計画通りの遊びができない」ことである。このエラーを乗り越えるときは問題解決力が発揮される。一方で、ジレンマを乗り越えるときには、主にこれまでの経験や体験、道徳的諸価値を基に判断していく。

「木の実でお店屋さん」をしていた児童Bは同じ遊びをしている児童C、児童Dと木の実を探していた。センダンの木の下に緑色の木の実が落ちていることに気付くと目を輝かせながら拾い始めた。少しすると、木の実が落ちていた場所のすぐ上にセンダンの枝が伸びていてたくさん実っていることに気付いた。三人とも「これを落とせば実がいっぱい手に入る」と考えたのだ。児童C、Dはジャンプして掴もうとしたり、落ちている枝を拾い、何とか落とせないか試行錯誤したりしていた。その中で、児童Bはやや躊躇っているように見えたため、次のような対話をした。

〈木の実を採ることに躊躇う児童Bと教師の対話〉

<p>教師：どうして採ろうとしないのかな。一緒に採ったらどう。</p> <p>児童B：だって、かわいそうだもん。</p> <p>教師：そっか。何がかわいそうなの。</p> <p>児童B：木だよ。だって、一生懸命(実を)つくったのに、こんなに採ったらかわいそうだと思うの。</p> <p>教師：たしかにそうだね。でも欲しいもんね。きっと、他の二人も木の実が欲しいから採ろうとしているよね。二人にも話してみよう。</p>

児童Bの中にある「木の実を採って遊びたい」という願いと「命ある植物を大切にしたい」という願いの間で葛藤していることが分かった。どちらの思いにも共感したうえで、児童C、Dに児童Bの思いを伝えた。もちろん、「どう生きるか」の学習では、道徳的諸価値を教師が押し付けたり、強い誘導をかけたりすることは極力避けている。教師も、児童とともに探究をする伴走者だからである。三人は短い話合いの中で、「他の場所に落ちている木の実を探そう」という全員が納得する結論を見だし、別の場所へ移動していった。

6月の遊びでは、児童Eがひたすらダンゴムシをさがしていた。遊びを終える頃には両手いっぱいにダン

ゴムシを捕まえていた。ダンゴムシをもつ児童Eを見た周りの児童が、「そんなに捕まえてどうするの」と問うと、児童Eは「ダンゴムシを持ち帰りたい」と伝えた。児童Eは長い時間をかけて捕まえたダンゴムシを逃すことが惜しかったの



だ。家や学校で飼いたいという思いもあった。けれど、仲間と話し合う中で、「最後まで飼えなくてダンゴムシが死んでしまうかもしれない」という結論に至り、生き物の命を大切に判断をし、ダンゴムシを元いた場所に戻した。

同様に、お花摘みをしていた児童が必要以上に花を摘もうとしなかったり、柵を越えたり石畳に登ったりしないという公園の約束を守ったりしている姿を見たとき、「～と願っていたのに、どうして～しないの?」と教師が問い続けることで児童が価値判断した基準を自覚させることができた。その判断を価値付けたり、全体に広めたりすることも資質・能力を育成していく一つの手立てだと考察できる。

2.2.3 授業実践の実際 (11月の遊び)

児童Fは、秘密基地をつかって遊ぶチームの一人であった。これまでの授業では、丘の中腹にある茂みの中で、他の仲間に見られないような場所を秘密基地のベースとしていた。しかし、今回は公園の中でも人目につくところに生えている木を拠点に、同じチームの児童と遊びに没入していた。児童の背の高さほどにある樹洞が児童Fを魅了したのだ。その樹洞に、公園中で拾ってきたお気に入りの紅葉した葉やくねくねとした螺旋状の枝をぶら下げたりして遊んでいた。これまでの秘密基地遊びとは異なった遊び方であったが、自然の中に溶け込みながら遊びこむ様子を見てみると、この大木が児童Fにとって特別な、愛着のあるものとなったことが想像できた。児童Fが、この大木と一体化した「溶解体験」の瞬間であった。

児童Gは、この日「虫さがし」をしていた。同じチームの仲間とともに、自然の中を散策して虫をさがしていたが、しばらくすると、彼は満面の笑みで教師の前に現れた。そのズボンと靴には大量の「くつつきボンボン」(アレチヌスビトハギの種子のこと)が付いていた。「見て! くつつきボンボンがいっぱい!」と、周りの子に自慢しながらケラケラと笑い合っていた。児童Gは、10月の授業でも同様の遊びをしており、

「前よりもくつつきボンボンが減ったな」と季節による変化を実感していた。

10月の授業後は、学校へ帰り、業間や昼休みの時間を全て費やしてアレチヌスビトハギの種子を取り除いていた。それでも取り切れず、家へ帰った後、母親とも一緒に取った。それだけ大変な思いをした経験があるにも関わらず、この日も草むらの中に自ら入っていき、ズボンの色が分からなくなるくらいいっばいにアレチヌスビトハギで遊んできた。「この後、取るのが大変だな」「うちの人に何て言われるかな」といったことを考えることなく、ひたすら自然と一体化する遊びに没入していた。そして、そのズボンを近くの仲間や授業者、同行した他の教師に見せたり、ズボンを擦り付けて「くつつきボンボン」を移し変えたりすることが何よりも楽しかったようだ。



おそらく、上述のような体験は、社会生活を営む上で役に立つ有用な知識や技能では

ないだろう。しかし、この日の振り返りでは、「今日楽しかったことは、くつつきボンボンをつけたことです」と語った。気の合う仲間と好きなことをして楽しめたこの瞬間、児童Gはきっと「生きるに値する時間が人生にある」ことを実感したに違いない。

この日は、関東では46年ぶりとなる記録的な暑さであり、岐阜でも同様に秋を感じないような日であったため、秋らしさに気付くような遊びは少なかった。しかし、10月の時とは違う花を見つけて喜んだり、思うように虫を見つけれず別の遊びに切り替えたり、仲間と一緒に自然の中へ溶け込んでいく児童をたくさん見ることができた。

2.3. 考察

繰り返し加納城址公園へ通ったが、どの季節に公園を訪れても児童たちは自然遊びに没入した。行く度に新たな気付きがあり、いつも児童たちは「もう終わりなの」「もっと遊びたい」と声を漏らしていた。遊びの場が教室や学校内だけでなく、自然に触れられる加納城址公園に設定したことが、児童の主体的に遊ぶ姿につながっている。

また、保護者からは、連絡帳や電話で「どう生きるか」に関わるコメントをいただいた。

まず、連絡帳でのコメントは、ゴールデンウィーク

後であり、以下の内容であった。

「息子が、『どうしてもゴールデンウィークに加納城址公園へ行きたい。お母さんたちに見せたいものがある』と言うので、家族で行ってきました。自然に包まれてとても素敵な場所でした。何より、息子が嬉しそうにクラスの子たちと遊んだ内容を説明してくれて、とても嬉しかったです。」

児童が言葉ではうまく説明できないような体験を家族と共有したくて、どうしても現地へ行きたいという児童の思いが溢れていたに違いない。

次に、別の保護者からは、電話で「大変素敵な経験をさせていただいて感謝しています。私の知らない娘の姿を知ることができました。地域にママ友がいますが、このような教育活動を小学校でされていることは聞いたことがありません。とても意義のあるものだと思います」というお話をいただいた。

加納城址公園へ行く度に、「くつつきボンボン」を付けて帰ってきたり、服を汚してきたり、遊びに必要な道具と一緒に準備したりと、保護者への負担は小さくないはずだが、それ以上に遊びこむことから得られる感情や学びには、教育的価値があることに保護者が気づいたと思われる。

また、遊びが計画通りいかないときがあっても、諦めずに楽しむことができるよう工夫する力や、仲間と協働して遊ぶ力、自然や仲間を大切にしようとする人間性が養われた。それらの力が、他の教育活動、体育的行事や学級遊びの中でも発揮された。

岐阜大学教育学部附属小中学校のスタートカリキュラムでは、新領域「どう生きるか」の学習において、児童の姿を各教科の概念で見取ったり、教科で育む資質・能力と結び付けたりするだけではなく、幼児期の学びの上に実践を積み重ねることを大切にしてきた。だからこそ、児童が主体的に探究したり、ときには仲間とともに共主体となったりしながら、「生命性」を深める教育活動を展開することができた。また、何度も加納城址公園を訪れ、自然との境界が溶けていく体験を繰り返すことで、公園に対して愛着が湧き「わたしたちのお気に入りの場所」となった。

最後に、この活動の留意点について述べたい。

まずは、安全面への配慮は十分にしていける必要がある。これまでの実践で大きな怪我をすることは無かったが、加納城址公園は整地されたような公園では無いため、安全に遊ぶことができるよう、長袖長ズボンを推奨したり、遊び方によってはヘルメットを持参したりすることが必要である。

次に、遊びを計画する時間と振り返る時間を設けてきたが、それらの方法には、それぞれの視点や実施するタイミングなどにおいて検討の余地がある。児童が遊びに没入するときこのような時間を位置付けると、児童と公園の間に境界がつくられてしまう。言葉にならざる体験を、どのような形で振り返り、次の遊びや日常生活につなげていくことができるのか、今回の実践以上に柔軟な方法を検討していきたい。

3. 「もっと！みんななかよし だいさくせん」の実践について

3.1. 単元構成について

第一学年の「どう生きるか」では、前述したような「季節や生き物に深く触れ合う年間を通じた遊び」と「他者との深い関わりを意識した集団遊び」の二つの遊びを探究の柱に据え、実践を試みた。「他者との深い関わりを意識した集団遊び」においては、個人、学級の仲間、学年の仲間、他学年の仲間と年間を通じて遊びの対象を段階的に広げ、繰り返し探究をした。遊びの対象を段階的に広げていくことで、自分と他者との深い関わりの中で生まれる「生命性」を深めることを目指した。

また、1年間を通して、繰り返し「遊び」について探究し続けることで、幼児期の学びの上に実践を積み重ねることができる活動を実施し、幼児教育との接続を円滑にすることを図るとともに、児童がこれまでの体験や経験を探究に生かせるような構想にした。

まず、第一単元である「個人での遊び」では、自分のよさを感じたり、遊びそのものの楽しさを感じたりすることができることを目指した。折り紙やお絵描き、ドミノなどの教室の中でできそうな遊びを考え、それぞれの児童が選択して遊んだ。次に、同じ遊びをしている学級の仲間と関わりをもつ中では、気の合う仲間と一緒に遊ぶことの楽しさや仲間と協力することのよさを実感できるようにした。さらに、児童の思考に沿って遊びの対象を個人から学級の仲間へと広げることを試みた。

第二単元である「学級の仲間との遊び」では、前単元の仲間と遊んだ経験から学級の目指す遊びを考え、その学級の願いを共有し、探究を進めた。話し合いを経て、本学級では「じぶんもみんなもえがおになるあそび」を目指したいという願いをもち、探究を進めることを決めた。探究する遊びにおいては、それぞれの児童のこれまでの体験や経験を基に学級で話し合い、計画を立てた。計画を立てた遊びで実際に遊ぶ中でジレ

ンマやエラーが生じた際は、前述した学級の願いに立ち返って解決方法を考え、ジレンマやエラーを乗り越えることを目指した。

第三単元では、これらの経験を基に、学年の仲間、第四単元では他学年の仲間というように遊びの対象を段階的に広げながら、探究を進めた。

以下に、第三単元の学年の仲間を遊びの対象とした単元である「もっと！みんななかよし だいさくせん」での実践について述べる。

3.2. 実践内容

3.2.1 実践のねらい

同学年の仲間と遊ぶ「学年遊びの会」の企画・運営を通して、次の三つの資質・能力を定め、これらを育むことを目指した。それらは、第一に「問題解決力」である。問題解決力とは、遊びの会に向けて遊びを工夫する活動を通して、学級遊びでの体験や経験を基に、粘り強く遊びの計画を立てたり、改善したりすることができるようにすることである。第二に「関係構築力」である。関係構築力とは、遊びの会に向けて遊びを工夫する過程で、様々な立場の仲間の気持ちに寄り添いながら、遊びの計画を立てたり改善したりできるようにすることである。第三に「貢献する人間性」である。貢献する人間性とは、遊びを工夫する過程で、自分や仲間が笑顔になるために、自分にできること考え、仲間と共に行動しようとする態度を養うことである。

児童は、第二単元における学級の仲間との遊びの探究を経て、「自分も仲間も笑顔になると楽しい遊びになること」や「遊びは工夫していくことで、もっと楽しい遊びになること」などに気付いた。また、同じ学年の他学級から「学年遊びの会」に招待してもらい、新たな他者との関わりを深めていくことの楽しさやよさを実感した。これらの経験を基に、これまであまり関わる事がなかった学年の仲間に向け、学年の仲間とも「じぶんもみんなもえがおになるあそび」をしたいと願い、探究を進めた。本単元は前単元とは異なり、自分と目の前の仲間だけを遊びの対象にするのではなく、目の前にはいない学年の仲間を想像して遊びを探究していく必要がある。そのため、学年遊びの会をどのように進行するか計画を立てたり、実際に学年遊びの会で行う予定の遊びを学級で遊んだりする中で、自分だけの気持ちではなく、目の前で困っている仲間の気持ちや学年の仲間の気持ちを想像したりして、計画や遊びを修正する姿を目指した。

3.2.2.実践内容

前述した資質・能力を育むために、二つの手立てを講じて授業実践を行った。一つは、目の前で生じたジレンマやエラーについて、その場で話し合い、解決に向かうことができるような単位時間を設定したことである。もう一つは、探究を進める中で気付いたことや困ったことをiPadで録画する内省の場を位置付けたことである。以下に、それぞれの手立てについて詳しく述べる。

【手立て①】ジレンマやエラーの解決に向かう単位時間の設定

単元の中で、目の前で生じたジレンマやエラーについて、その場で話し合い、解決に向かうことができるような単位時



間を設定した。児童が実際に遊ぶ中で生じたジレンマやエラーをその単位時間で解決できるように授業を工夫した。そのことで、目の前で生じたジレンマやエラーについて切実感をもって、解決方法を考え、即座に遊びを改善することができると考えたからである。その場で解決に向かうことで、児童はジレンマやエラーが生じた実際の姿をイメージしたり、そのときの気持ちを自分の言葉で伝え合ったりしながら、改善方法を考えることができる。そのため、授業の構成を「課題の共有」「実際に遊ぶ①」「ジレンマやエラーを解決するための話し合い」「実際に遊ぶ②」「内省」として活動を仕組み、ジレンマやエラーに直面したその場で、解決方法を考え、乗り越えることができる児童の姿を目指した。

【手立て②】iPadによる内省の場の設定

授業の終末に、iPadによる内省の場を位置付けた。iPadによる内省の場を設定することで、1年生の児童にとって次のよさがあると考えた。

<iPadによる内省のよさ>

- ・表情や声の大きさなど、文字では見取ることができない児童の変容を見取ることができること。
- ・それぞれの児童が振り返りの動画を蓄積することで、自らの学びを適宜振り返ることができること。
- ・特定の児童の振り返りの動画を学級内で共有し、探究を深めることができること。

- ・1年生の発達段階において字を書くことに抵抗のある児童にとっても、自分の探究の過程を表出することができること。

前述したように、本実践では1年間を通して、繰り返し遊びを探究し続け、幼児期の学びの上に実践を積み上げることを大切にして活動を実施することで、幼児教育との接続を円滑にすることを図っている。その一方で、幼保小接続教育を充実させて、接続を円滑にしていくために、内省の場を設定し、児童の学びや思考を整理していくことも大切であると考えた。そのため、他者との遊びに没入して「生命性」を深めていくとともに、他者との関わりの中で気付いたことや困ったことを、その後の探究に生かしていけるような児童の姿を目指した。

3.2.3.実践授業の実際

本実践は、第三単元「もっと！みんななかよし だいさくせん」の第7時である「学年遊びの会に向けて自分もみんなも笑顔になる遊びに



するために、どのように遊びを工夫すればよいか」を考える1時間である。児童は、前時までに学級の仲間との話し合いを経て、学年遊びの会において「トイレットペーパーの芯のタワー」で遊ぶことを決めた。それは、チームごとにトイレットペーパーの芯でタワーを作り、そのタワーの高さを競う遊びである。前単元の学級の仲間との遊びの探究の中で、児童が経験した遊びの一つでもある。「仲間と協力して遊ぶ遊びであること」と「ルールに工夫の余地があること」から本単元の探究において適した遊びであると捉えている。

本時では、前述した資質・能力の中でも特に遊びに参加する仲間の気持ちを考えて、願いに合った遊びに改善することができる「関係構築力」に重点を置いて、授業実践をした。以下に実際の授業での児童の様子を述べる。

単元名 「もっと！みんななかよし だいさくせん」

○学習活動（7/30時） T：教師 C：児童

○課題の共有

T：今日は、トイレットペーパーの芯のタワーで遊びます。遊ぶときにどんなことを大切にして遊びたいですか。

C1：仲間と協力して、トイレットペーパーの芯のタワーをつくりたいです。

C2：学年遊びの会に参加してくれる仲間の気持ちを考えながら、遊びたいです。

T：学年遊びの会でみんなでできるような遊びにしていきたいですね。
ところで、1年2組が目指す遊びはどんな遊びですか。

C：じぶんもみんなもえがおになるあそび。

T：今日の授業も、自分も学年遊びの会に参加してくれるみんなも笑顔になる遊びかどうかを考えながら遊んでいきましょう。
それでは、実際に遊んでみましょう。

○実際に遊ぶ①

○ジレンマやエラーを解決するための話し合い

T：困ったことやみんなで考えたいことがある人はいいますか。

C3：もっと高いところにトイレットペーパーの芯を置きたいから、椅子を使いたいな。①

T：どうしてもっと高いところにトイレットペーパーの芯を置きたいの。

C3：高く積めた方が、みんなに楽しんでもらえると思ったからです。

C4：でも、椅子を使うと危ないよ。

C5：遊びの会で、誰かがけがをしたら嫌だなあ。

T：C4さんやC5さんは参加する仲間の安全を考えて話していますね。
でも、C3さんのグループは、手が届かなくてトイレットペーパーの芯が置けなくなったときは、どうすればいいのかな。①時間まで待っていればいいの。

C6：それなら、トイレットペーパーの芯の数を増やして、2つ目のタワーをつくれるようにしたらいいんじゃない。②

T：なるほど。C3さんは、どう思いますか。

C3：それなら私たちのグループも楽しめそうです。

T：それでは、次はトイレットペーパーの芯の数を増やして遊びましょう。

T：〇〇さんのグループは、とても楽しそうに遊んでいるように見えたけど、どうして楽しく遊ぶことができたの。②

C7：みんなで協力して1つのタワーをつくと、たくさんお話できて楽しかったよ。

T：学年遊びの会で、もっと他のクラスの子と仲良くなるためには、C7さんのグループみたいになんかお話ができるとよいかもかもしれませんね。

「トイレットペーパーの芯の数を増やすこと」と「みんなで協力して1つのタワーをつくること」を大切にして、もう一度遊んでみましょう。

○実際に遊ぶ②

○内省（ペアで振り返りをiPadに録画後）

T：今日の振り返りを話しましょう。

C8：1回目はあまり楽しく遊べなかったけど、2回目はチームの仲間とたくさん話せたから、楽しくできました。

T：どうして2回目の方が仲間とたくさんお話してきたの。③

C8：〇〇さんが、「みんなで協力してやろうよ」と言ってくれたので、協力して1つのタワーをつくってみるとたくさんお話しができました。③

T：仲間の言うことを大切にして、一緒に遊んでみたら、たくさんお話ができて楽しく遊べたんですね。他の人はどうですか。

C9：今日は、みんなで話し合いながら遊びを工夫することができました。遊びの会に向けて、もっと工夫して楽しい遊びにしていきたいです。④

T：遊びを工夫していくと、どんどん楽しくなっていますね。

今日は自分たちのことだけでなく、遊びの会で一緒に遊ぶ仲間のことを考えながら、遊びについて考えることができましたね。これからも、自分もみんなも笑顔になる遊びになるように、遊びを工夫していきましょう。

3.3.考察

【手立て①】ジレンマやエラーの解決に向かう単位時間の設定

C3児の発言（波線部①）のように、実際の遊びを通して、生じたジレンマやエラーを話し合い、解決に向かう場を設定した。C3児は、遊びの中で「トイレットペーパーの芯を高く積めると楽しいから、学年の仲間が楽しめるように、もっと高く積めるように工夫できないか」と考えていた。学級の願いである「じぶんもみんなもえがおになるあそび」になるかを基に、遊びを見直していた。

一方、高く積めるよう椅子を使うと、C4児やC5児の発言のように、遊びの安全性の部分で遊びに問題が生じる。それぞれの価値観がぶつかり、学級の他の児童もどちらの意見にすべきか葛藤していたため、二重線部①のように教師が問いかけ、話し合いを焦点化させた。C3児が目困っていることについて、その解決方法を学級の仲間全員で考える中で、C6児（波線

部②)が「トイレットペーパーの芯の数を増やせば、もっと楽しめるかもしれない」と述べた。C3児は、この考えに共感し、折り合いをつけることができた。

また、二重線部②のように、願いに沿って遊ぶことができているチームを意図的に指名して、その内面に迫ることで、学級全体で目指す遊びに近づくことができるようにした。学年遊びの会で行う遊びのため、これまでの遊びとは違い、自分や学級の仲間だけでなく、学年の仲間も笑顔になるようにルールや約束を考える必要がある。そのため、他者意識をもって遊ぶことができているチームを意図的に指名し、目の前にいない学年の仲間のことを考えながら遊ぶことの必要性を共有した。

実際の遊びの姿を想起できるように、遊びの直後に話合いの場を設け、その話合いを経て、もう一度遊ぶことができるように工夫した。また、話合いの後に「トイレットペーパーの芯の数を増やすこと」と「みんなで協力して1つのタワーをつくること」といった二つの改善するべき点を教師が明示した。そのことで2回目の遊びの目的を明確にして活動することができた。2回目の遊びにおいて、児童の変容を見取ることができ、目指す資質・能力を育むことができた。

【手立て②】iPadによる内省の場の設定

授業の終末の振り返りの場面では、児童と2つの振り返りの視点を共有して内省をした。振り返りの視点は単元を通して「仲間とできたこと」と「次にやってみたいことやみんなで考えたいこと」とした。

「仲間とできたこと」では、C8児の発言(波線部③)のように、「単位時間の中で気付いたこと」だけではなく、「自分の行動や考え方が変わったきっかけ」が表出する姿を目指した。このような他者との関わりを言語化し、探究の過程を内省していくことが、目指す資質・能力の育成につながり、より願いに沿った遊びに改善することができる。そのため、ペアにおける振り返りの場でも学級全体における振り返りの場でも、二重線部③のように教師が「自分の行動や考え方が変わったきっかけ」が表出するように声をかけ、児童の内面にある考えを表出できるように意識した。

実際の授業における振り返りの場面では、児童はペアで振り返りの動画を録画しながら、それぞれの探究について振り返ることができた。児童一人一人がそれぞれのiPadに向かって、振り返りを話すため、全体の場で発言していない児童も、自分の探究の過程を振り返り、学びを表出することができた。また、前述したように「自分の行動や考え方が変わったきっかけ」を

教師が問い返すことで、より学びを深めることができた。それぞれの振り返りの動画は、教師が授業後に視聴することで、一人一人の探究を見届け、今後の活動に生かすことができた。

「次にやってみたいことやみんなで考えたいこと」では、単位時間での探究を次の探究の際にも生かすことができるようにする姿を目指した。児童にとって「できた」と感じる経験については、今後の探究場面においても同様に考えが生かせるように、「できなかった」と感じる経験については、次の授業で解決すべきジレンマやエラーとして児童が意識できるようにした。C9児(波線部④)は、遊びを工夫することで遊びが楽しくなることに気付いた経験から、「もっと遊びを工夫することで楽しい遊びにすることができると考え、次の授業でやってみたいことを明確にすることができた。他の児童も振り返りの動画を視聴することで、探究の過程を見届けることができた。

次に他の児童の「次にやってみたいことやみんなで考えたいこと」を述べる。

<次にやってみたいことやみんなで考えたいこと>

- ・チームによって、トイレットペーパーの芯の数にばらつきがあったから、みんな同じ数ずつ用意して遊びたい。
- ・チームの子と協力して、もっと高くタワーを積みみたい。
- ・同じグループで、一緒に遊べなかった子がいたから、次はその子ともお話してもっと楽しく遊びたい。

このような振り返りを、次の授業で教師が意図的に提示し、次の時間においても児童の探究を連続させることができた。

本実践での探究を積み重ね、実際の遊びの会では、児童は他の学級の仲間と関わりながら、遊びに没入していた。これまでにあまり話したことの無い仲間との活動であっても、一緒に遊ぶ中で、「おお、すごい!」と感動の声を上げたり、「やった、できた!」と仲間と喜びを分かち合ったりするような姿があった。児童が自分自身と他の児童との壁を取り払い、「みんなと一緒に協力し合い力を出し合えば、もっと楽しくなる」という思いの中に、「他者の存在を受け入れ、他者といること、協力することが、理由は分からないけれども心地よく楽しい」といった「溶解体験」ができた。このような他者との「溶解体験」によって「生命性」

を深めることができた」と看取できる。

本実践を終えて、以前に比べると児童は授業の時間に限らず、休み時間や体育の授業の時間においても、仲間と一緒に遊んで遊びに没入したり、遊びを工夫してより楽しい遊びにしようとしていたりしていた。学校の日常生活、さらにはこれからの一人一人の生き方に大きく関わる遊びであるからこそ、児童は授業の時間であるかどうかを問わずに探究を進め、「生命性」を深めることができるのだと考える。

幼児期の学びの上に実践を積み重ねたことで、児童一人一人の自分らしさやこれまでの体験や経験を大切に授業を実践することができた。児童の自分らしさやこれまでの体験や経験を大切にすることで、ときに児童同士の価値観がぶつかり、衝突することもあるが、素直に価値観をぶつけることができるからこそ、ジレンマやエラーを自分事として捉えて考え、今後の生き方につながる学びになる。児童の内面に迫るための教師の問い返しの仕方を工夫し、内省が児童にとってよりよい探究になるように構想して、今後も「他者との深い関わりを意識した集団遊び」を探究の軸に据えた教育活動を展開していきたい。

4.総合的考察

幼児期までの育ちを基底としたスタートカリキュラムとして、年間を通して自然や仲間と遊びこむダイナミックな単元構成を設定した。結果、児童の心に残る「溶解体験」や仲間と「生命性」を感じる体験を重ねることができた。こうした体験の価値を児童が言語化したり何らかの方法で表現したりすることは容易ではない。だが、言葉にならざる「溶解体験」を繰り返したことで、「人生には生きるに値する時間がある」ことを児童に実感させることができた。

本稿で紹介した教育実践では、幼児期までの学びと遊びから小学校での学びに切り替わる際、学びのフィールドが教室や学校内に留まるのではなく、何度も公園で遊ぶことができ、しかも、同学年ばかりではなく異学年と遊びを仕組んだりすることができた。

たしかに、「幼児期までの学びと育ちを生かした互恵性のある幼保小の連携の研究」³⁾もあるが、スタートカリキュラムでは、小学校生活に円滑に移行するためのカリキュラム開発が進んでいる⁴⁾。しかし、本教育実践では、幼児期の遊びをさらに進化させ、自然との「溶解体験」をするとともに仲間との「生命性」を感じる遊びができた。

有用性を高める教育も非常に重要ではあるが、小学

校第1学年だからこそ、幼児期の遊びを重視して深める教育も必要である。本研究の紹介が、児童の「生命性」を深めるような教育の一助となれば幸いである。

【註】

1) 「どう生きるか」については、干場康平・岩田尚之・大坪雅詩・柳沼良太、新領域「どう生きる科」の構想と実践：岐阜大学教育学部附属小中学校の挑戦、岐阜大学教育学部研究報告・教育実践研究・教師教育研究 24、161-170、2022年、を参照にされたい。

2) 溶解体験とは、矢野智司の言葉を借りて言えば、遊びに無我夢中になっているとき、あるいは自然の風景に見とれているとき、自己と自己を取り囲む世界とのあいだの境界線が消える体験である。このような自己と世界とを隔てる境界が溶解してしまう、陶酔の瞬間や脱自的な悦惚の瞬間、そしてめまいの瞬間を指す。なお、厳密には、他者との溶解体験は、拡大体験として区別されるがここでは立ち入らない。詳しくは、矢野智司、「自己変容という物語」、金子書房、2000年、矢野智司、「生命性と有能性の教育に向けて」、京都大学大学院教育学研究科教育実践コラボレーション・センター、『円環する教育のコラボレーション』、15-28、2013年、矢野智司、「幼児理解の現象学：メディアが開く子どもの生命世界」、萌文書林、2014年、などを参照されたい。

3) 高橋浩司・加納誠司、幼児期までの学びと育ちを生かした互恵性のある幼保小の連携の研究、愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 8、31-38、2023年。

4) たとえば、田村正弘、「実用的スタートカリキュラム」の開発に関する研究：小1プロブレムの解消を目指して、武蔵野教育學論集 (15)、37-47、2023年を参照した。

【備考】 分担について

本論文で紹介した授業実践については、執筆者全員で協議・検討した。執筆については、1.は丸山と今村が、2.は丸山の指導を受け上原が執筆し、今村が加除修正を加えた。3.は丸山の指導を受け田中が執筆し、今村が加除修正を加えた。4.は、協議の上、執筆者全員で執筆した。最後に、丸山が全体の加除修正を行った。