

「生き方」の自覚を促す幼－小合同学習 －大学教員、2校園教諭によるトライアングルT・Tを通して－

松本 謙一・廣田 仁美*・松浦 悟**

(2005年8月31日受理)

Stimulating the Awareness of “A Way of Life” through the Cooperation of a Kindergarten and an Elementary School

: Through the TRIANGLE TEAM TEACHING by a University
Teacher and Two School Teachers

Ken-ichi MATSUMOTO, Hitomi HIROTA, Satoru MATSUURA

キーワード：生き方、合同学習、トライアングルT・T、仲間意識、認め合い、総合的な学習の時間、幼小連携、生活科

Keywords : way of life, combination learning by different ages, triangle team teaching, fellow feeling, recognize, period of integrated study, cooperation of a kindergarten and an elementary school, life environment studies

1 問題の提起

子どもを取り巻く家庭、地域、情報等の環境が激変し、子どもに様々な影響を及ぼしている。それに伴い学校教育の見直しが進められ、幼児教育から高等教育までの全体を通じた連携・接続が課題とされている。

小1プロブレムにも見られるように、遊び中心の生活を送っている幼稚園教育と各教科の目標を達成するという小学校教育の特性が段差としてあり、その段差が大きいほど子どもの緊張感や違和感も大きくなっている。この対策として、生活科が新設されるなど様々な教育制度改革がなされるとともに、様々な形で異校種間での交流学习や合同学習が展開されるなど、その糸口を探り始めている。

ここでもう一度考え直してみたいことは、いったい何のために交流学习や合同学習を行うかである。確かにそれらの活動を通して、結果的には子どもたちは校種間格差を感じず進学できる。しかし、それが主たる目的なのだろうか。付随する効果の一つにすぎないと筆者らは考えた。そして、本当に大切にしたいことは、交流学习・合同学習を行うことによって、一人一人の学びが増大できることにあり、筆者らは考えている。

以下、ここでは、幼稚園・小学校教員に大学教員を交えた教員3人のティームティーチング（以下「T・T」という）による、小2生活科と年長児「遊び」の合同学習、単元「つくってあそぼう シャボンだま」の実践における子どもの動きを手がかりに望ましい交流の在り方を探る。

2 研究の目的

本研究の目的は、次の2点に集約できる。

- ① 小2生活科と幼稚園年長児の合同学習における共通のねらいとして、なぜ「生き方」に着眼したかについて、ねらいの比較や、「総合的な学習の時間」の新設の意義・その特質を探ることから、明らかにする。
- ② ①の提案を踏まえ、新指導法としてトライアングルT・Tを提案する。そして、合同学習の共通のねらい（「生き方」の自覚）に迫る上での合同学習の指導の在り方とその有効性について、授業実践を通して幼児や児童（以下、両方ひとまとめて呼ぶときは、「子ども」という）の動きから検証する。

3 なぜ共通のねらいとして「生き方」の自覚に着眼したか

(1) 幼稚園「遊び」と小2生活科の共通のねらいの検討

シャボン玉を素材に合同学習を展開するに当たり、この学習のねらいを教員3人で確認し合った。

＜幼稚園年長児のねらい：廣田教諭から＞

- ① 自分で作ることができたという喜びを味わい、シャボン玉遊びを楽しむ。
- ② 様々な人のかかわりの中で、一緒に遊んだり自分の思いを話したりして、かかわる楽しさを味わう。

* 富山大学人間発達科学部附属幼稚園 ** 富山大学人間発達科学部附属小学校

- ③ 小学生との活動の中で、上級生の優しさに触れたり、考えや技術のすばらしさを感じたりする。
 <2年生活科としてのねらい：松浦教諭から>
- ④ 美しさ、不思議さを感じながら、大きさ、強さ、数など自分なりにつくりたいしゃぼん玉やそれを使った遊びへの願いをもつことができる。
- ⑤ 年長兄や友達となかよく活動できるように、かかわり方を考えることができる。
- ⑥ 自分がつくりたいしゃぼん玉に向けて液や道具を工夫したり、楽しく遊ぶためにルールを工夫したりすることができる。
- ⑦ しゃぼん玉日記に楽しかったことを絵や言葉で書いたり発表したりして、自分なりの高まりを実感できる。

この両者の比較から、いくつかの共通点を捉えることができる。そして、共通点は「総合的な学習の時間」（以下「総合」という）の2つのねらいの視点から以下のように整理できる。

【総合のねらい1：「問題解決能力」を高めること】

①④⑥⑦から、しゃぼん玉を作る・遊ぶという活動に関しては、発達段階からその程度は異なるが、校種にかかわらず基本的には、「自分の意思・判断で」「自分の力で」主体的に問題解決できる子どもの姿を描いている。

……これらのねらいは、合同学習を行わず各学級で行っても描くことができるねらいであると捉えることができる。

【総合のねらい2：「生き方」について考えること】

②③⑤から、いろいろな人とのかかわることで、仲間のとらえ方や自分の取り組みを見直すなど、「社会性」に目を向けた子どもの育ちを描いている。

……これらのねらいは、合同学習を行い多様な人とのかかわることで、一層充実できるねらいであると考えられる。

総合のねらいから整理した理由として、現在の学校園のすべての教育は、究極的に「生きる力」をはぐくむことを目指したものであり、生活科や幼児教育は総合と同様に、学問体系にとらわれることなく、直接的に「生きる力」（正確には、生活科は「自立への基礎」、幼児教育は「生きる力の基礎」）をはぐくむことを目指していると考えられるからである。筆者らは、先に述べたように、生活科の延長上に「総合的な学習の時間」が設定されていることをふまえ、幼稚園や生活科においても「生き方」に目を向けた学習が必要であると考えているのである。

そこで、この2つのねらいを合同学習の共通のねらいとして位置づけ、指導者が共通理解して指導に当たること、効果的な授業実践ができると考えた。

(2) 「生き方」への着眼に向けた合同学習の価値

幼稚園と小学校の子どもが合同学習を行う価値として、(1)で述べた総合の2つのねらいの中で、とくに(2)「生き方」に着目した。

教科を中心にした学習指導では、学問体系に従い組織された内容を効率的に教えるために、同一学年の子どもによる「学年」「学級」集団を形成し、指導に当たる方が教師からみると効率的・効果的であると考えられる。

しかし、このような同一学年からなる均一に近い集団では、仲間とのやりとりをきっかけにして「生き方」を考えさせる上では、必ずしも効果的な集団であるとは言えない。なぜなら、よく似た仲間の生き方を鏡にして、自分の生き方を見つめ直すより、自分とは異なる仲間の生き方を契機にした方が、自分の生き方を見直しやすくと考えられるからである。自分と異なる仲間の生き方や価値観に触れ、互いにそれらを認め合えたとき、初めて、自分の生き方を振り返ることができるのである。このように考えると、むしろ、実社会に近い多様な人間が集まる集団であることが望ましいと考えられるのではないだろうか。目指す「生きる力」とは、実社会でも使うことができる責任と行動を伴った力だと考える。

学年の枠だけでなく、小学校・幼稚園といった校種の枠を越えた集団を組織することで、問題のもち方や見方・考え方、さらに、考えの進め方の多様性は、一層大きなものになるため、生き方も一層多様になる。そういった集団による学習がより効果的ではないかと考え、幼稚園年長組と小学校第2学年との合同学習のねらいとして「生き方」を中心に位置付けた。

なお、富山大学教育学部附属学園は、同一の敷地内に、幼稚園・小学校・中学校・養護学校が存在する。今回の合同学習はこの立地条件のよさを最大限に生かすことができる実践の一つであると考えられる。

(3) 子どもが「生き方」を自覚するために

このように、自らのよさに気付き、自分に自信をもつなど「生き方」について考えることは、新教育課程において究極的にねらう「生きる力」に直結する重要なねらいであると考えられる。

それでは、子どもはどんなときに自分の生き方について考えるのであろうか。教師からの指示のもと、内発的な欲求無しに無理やりに見つめさせたとしても、決して効果が上がるとは思えない。子どもが自らの意思で見つめざるを得ない状況、思わず見つめてしまう状況に追い込まれることで、子どもは「生き方」の自覚を知らず知らずの間にごく自然に深めていくのではないだろうか。

それでは、そういった状況とはいったいどのような状況なのか。その要件として、自分以外の人、生きものなどの生き方にふれることが必要であろう。そうすることで、自分の生き方との違いに目を向け、自分の生き方を見直したり、自分の生き方との共通点を見付けることか

ら、自分の生き方に自信を深めたりすることになると考えられる。

他者を契機とした「生き方」の自覚を深める状況として、次の4つの状況が想定できる。

【想定した自分の「生き方」の自覚を促す状況】

- ① 自分の問題解決の対象としての人や生き物の生き方にふれたとき
- ② 自分が問題解決していく過程で必要に応じてかわる人や生き物の生き方にふれたとき
- ③ 自分と同じように問題解決しようとしている仲間の生き方にふれたとき
- ④ 自分の問題解決の足跡を振り返り、自分自身の生き方にふれたとき

この中で、①②は、問題解決の対象としてどんなテーマや課題を持ち込むかによって、たとえば生きものを対象としないなど、「生き方」について考えることを全ての子どもに保障することは難しいだろう。

しかし、③はどうであろうか。教材に挑んでいく仲間の取り組みなどの姿を契機として、自分の生き方を見直す機会をもつということは、集団で学んでいる限りどのようなテーマや課題であっても可能なのではないだろうか。あるテーマや課題について、「生活科」や「遊び」などの時間枠の中で学習活動を展開している現在の授業スタイルにおいては、どのような教材についての学習であっても、知らず知らずのうちに仲間の追究状況を身近にとらえているはずである。この「問題解決に取り組む仲間」を教材として取り上げることは、「生き方」の自覚を強化する上で効果的にはたらくであろうと考えるのである。個々の子どもの問題意識のもち方は、もちろんつぶさに見れば千差万別であるが、一つのテーマや課題の枠には入っているはずであり、その仲間がともに学校生活を送っている仲間であるなら、その生き方を自分と重ねて考えることは難しくはないと考えられる。

さらに、仲間の「問題のもち方」や「取り組み方」、すなわち、仲間の価値観が多様であればあるほど、それらに触れ合うことで、一人一人が自己の生き方を見直すことにつながると考えられる。

このように考え進めると、「生き方」の自覚を促すためには、個性的な問題解決をしてきている多様な子どもが、自分の内面を表現し合い、共感的に認め合えるようなかわり合いの場を保障する必要がある。

そして①～③を繰り返しながら、自らの意思・判断による主体的な活動をしてきた子どもが④で自分の足跡を振り返ったとき、自分への自信が深まり、究極的にねらう「生きる力」を獲得していくと考えるのである。

以上、「総合的な学習の時間」と教科との相違点から、「総合的な学習の時間」の2つのねらいに迫る上で重視したいことについて考えてきた。そして、自分の「生き

方」を考えるためには、それぞれ個性的な「問題解決」をしてきている子どもが互いにかかわり合うことが不可欠であると考えることができる。

そこで、本研究の目的に『「生き方」の自覚を促す合同学習の試み』を掲げ、そのねらいに迫る糸口を③「仲間の生き方」に絞った。③に着眼した理由は、「総合的な学習の時間」における学習内容が、一つの教科の枠に入りきらないという規定だけで、内容の多様性が大きいために、①②以外の視点を見逃してはならないと考えたからである。

(4)「総合的な学習の時間」新設の意義からみた「生き方」の自覚の価値

学校週5日制の完全実施に伴い、総授業時数が大幅に削減されるにもかかわらず、「総合的な学習の時間」が新設されたことの意味を積極的な立場からとらえてみたい。

「総合的な学習の時間」には、その背景となる学問体系が存在しないことから、ここでは文部科学省の答弁、『学習指導要領』並びに『学習指導要領解説－総則編－』を手がかりに考察を進める。

まず、平成12年の教育課程審議会の文部省の答弁の一つを次に示す。

基本的には生活科がもっている体験重視、あるいは子どもの主体的な活動、こういうものを重視して身近なものとかかわっていくということが、3年以上に設定されようとする『総合的な学習の時間』との接続になっていくだろうというように現在のところふまえております。

－教育課程審議会 議事録⁽¹⁾より－

この答弁から、「総合的な学習の時間」は、生活科の延長上にあり、しかも、体験や子どもの主体的な活動を重視する時間として新設されたと考えることができる。

このことは、『学習指導要領解説－総則編－』において、この時間が、

- ・例示として学習内容を示し、時間枠だけを設定する
- ・この時間の名称を各学校で定める

など、これまでの教科にはない時間枠として設定していること。そして、名称まで各学校に任せて子どもにとって楽しく活動できる場として設定しようとしてきていることからもうかがい知ることができる。

「総合的な学習の時間」の新設により、幼稚園から高校まで、「生きる力の基礎（幼稚園）」→「自立への基礎（生活科）」→「生きる力（総合的な学習の時間）」と、「人格の形成」に直結したねらいが連続・発展的に掲げられ、子どもから見ると教科の枠に縛られない、一人一人の個性的な問題解決が保障されたことになる。このことによって、生活科についても、これまでの「幼稚園

（幼児）教育」から「学校教育」へのスムーズな橋渡しだけが目的ではなく、「自分」の存在を常に意識しながらの問題解決を、個々の子どもがスムーズに連続・発展していくことができるためというように、その意味合いをとらえ直す必要がある（北川・松本2005⁽²⁾）。

このように考えると、「総合的な学習の時間」の新設は、学校の存在の意味そのものを、「文化の伝承」中心の学校から、それだけではなく、子どもにとって楽しい学校生活の保障を重視していこうとする変革につながる画期的な試みであり、究極的には、学校でのくらし全体を「子どもに返す」ことになるとさえ考えられる（松本2003⁽³⁾）。

4 トライアングルT・Tの提案

今回の合同学習を展開するにあたり、どの子の活動も充実させるためには、次の2点が重要であると考えた。

- ・ 校種によらず、あくまで個々の子どもの主体的な問題解決を最優先して支援する。そのためには、学級担任が一人一人の育ちを継続的に見取る必要がある。
- ・ どの子どもも同じように活動の主体者と認めながらも、異校種の子どもが渾然一体となって活動する中、織りなす様々なかわり合いを、生き方を考える効果的な機会として位置づける。そのためには、両方の子どもの育ちを前提にしての、平等な立場でのコーディネーター的な教師の支援が必要である。

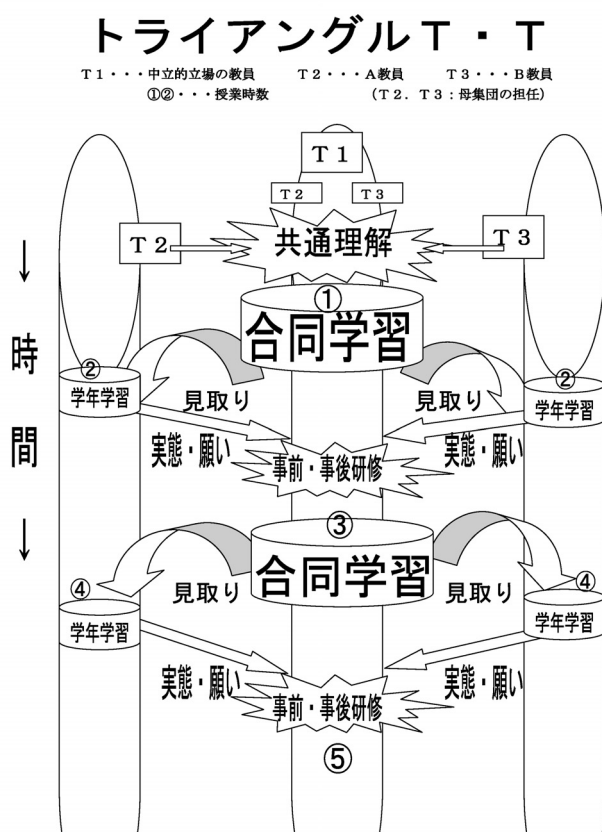


図1 トライアングルT・Tのイメージ図

そこで、具体的な学習指導法として、2人の学級担任とさらにもう一人教員が加わった3人によるT・Tとして、トライアングルT・Tを提案する（図1）。

トライアングルT・Tとは、各学級で授業を行うとき（学級学習）にはそれぞれの担任（T₂, T₃）が授業に当たるが、合同学習では3人の教師によるT・T、中でも第三者（T₁）が中心に授業を展開する形のT・Tをいう。学級学習と合同学習をスパイラルに展開することで、単元が展開できる。

これによって、各担任は、自分の学級の子どもの様子を継続的に見取ることができる。また、合同学習を行う際には、三人の教師が情報交換を行い授業のねらいを明確化するとともに、そのコーディネーターを第三者（T₁）が行うことで、どの子も平等に扱うことができる。2つの母集団のどの子どもから見ても教師（T₁）は、担任ではない第三者であることから、同じように教師（T₁）を意識でき、あくまで「個」としての姿が表出しやすくなることをねらったものである。



写真1 「こわれませんように・・・」

5 研究方法と実践方針

(1) 研究方法

この合同学習は、附属小学校2年1クラス40名と、附属幼稚園年長組1クラス28名を対象に、合同で行う。合同学習は、附属小学校の理科室（活動・話し合い）と屋上（晴天時における活動）で行い、学年学習はそれぞれの教室で行った。合同学習は30分のオリエンテーション1回と90分の授業7回を、平成13年10月25日から11月13日まで行った。

授業は毎回ビデオテープによる録音・録画と部員による観察で詳細な記録を取るとともに、毎回シールで子ども自身による自己評価を行わせた。

また、合同学習の前後に、必要に応じ各担任がそれぞれ学級ごとに話し合う時間を設定することとした。

合同学習が行われた日の放課後には、必ず事後研修会を開いた。そこにおいては、その日の合同学習で顕著に現れた子どもの発言や動きについての考察を行うとともに、それを整理、累積していった。さらに、合同学習前

後の子どもの様子についても、できるだけ詳しく情報を交換し合い、その実態をもとに次時の合同学習の展開の構想を試みた。

なお、この合同学習の意味については、単元を通しての全体の動きや個々の子どもの変容だけでなく、この実践ならではの場面について、詳細な記録を手がかりに、子どもから見た合同学習の意味の解釈を試みた。

(2) 実践方針

① 単元構想

研究対象とした単元の単元名は「つくってあそぼう シャボン玉」とした。シャボン玉は、小学生の夏休みの自由研究でもよく取り上げられていることから分かるように、

- ・ 年長児から小学校低学年の子どもが、興味・関心をもって活動できると考えられる
- ・ 液の作り方、飛ばす道具・飛ばし方、遊び方と、多様な工夫が考えられる

など、子どもが意欲的に追究していく対象として適していると考えられる。

それと同時に、

- ・ 生き物と違い、子どもから働きかけない限り、何の変化も起きない
- ・ 教材と子どもとの関係が個性的に保障でき、他の子どもとのかかわりがなければ活動できないというような、第三者の介入などで左右されることがない（それだからこそ、ほかの子どもとのかかわりを求めている子どもも出てくると考えられる）
- ・ 単元との出会いから、拡散的な活動の広がりが見込め、教師から活動の質的な変化をもち込まなくて済む

など、あくまで、個々の子どもが自発的、創造的に活動していくことが要求され、見方を変えれば、子どもにとって厳しい単元とも言える。

単元との出会いでは、教師から次のような課題（約束）を示した。

自分のシャボン玉は、「自分」で作り、そして遊ぶ

ここでは、「児童が幼児に教える」といった教師からの一方的な課題を示すことはしない。それは、児童と幼児の平等な関係を保障する方が、子ども本来の動きを保障でき、そういった本来あるべき子どものくらしと一体化された活動の中でこそ、「生き方」を見直す契機が誘発できるのではないかと考えたためである。

この単元を通して、

- ・ シャボン玉の美しさ・おもしろさに触れる
- ・ 個性的に追究していく楽しさを体得するだけでなく、
- ・ どんなことが楽しい自分なのか、何を求めている自

分なのか

- ・ 自分にとって大切なもの（こと）は何かを自覚できるとともに、合同学習ならではのねらいとして、
 - ・ 児童と幼児の違いや類似点をどのように実感でき、自分の生き方を見つめていくことができるか
- までも自覚できる子どもに育ててほしいと願い、本実践を試みる。

② 指導者の役割分担

子ども同士の平等意識を高めるため、座席は幼児と児童が男女混合で互い違いになるように設定するとともに、合同学習は、両方の担任ではない第三者（大学教員）が行う。合同学習においても、幼児・児童によって対応の仕方を変えないよう意識しながら、あくまで平等に扱おうと心がけて対応した。

この実践では、合同学習は著者ら3人が分担して指導に当たった。大学教員である松本が合同学習のコーディネーターを行い、各学級での事前・事後の対応は担任である廣田（年長）と松浦（小2）が行った。

なお、今回コーディネーター役を行う松本は現在は大学教員ではあるが、これまで20年間公立小・中学校教員として勤め、しかも小学校1年4回、2年3回担任をしてきており、さらに、小学校2年の担任時に、「シャボン玉」を中心教材とした生活科の授業研究も経験しているなど（堀川小学校2000⁽⁴⁾）、その経験からこの役に最適であると判断した。



写真2 「みて！こんなに大きいのができたよ！」

6 授業の実践と考察

ここでは、全授業場面の動きとともに、特出できる子ども4人の動きを中心に考察する。

(1) 全体の動きと考察

① 全体の大まかな動き

表1は、今回の単元展開を一覧表にしたものである。

この表から、最初はそれぞれ自分の意思・判断に基づいて個別に活動してきている子どもたちが、さらに合同

表 1 実際に行った単元展開の概要

①オリエンテーション：10月25日 授業者の紹介、これからの合同学習の説明（含む：約束）、初発の感想の発表

	② 10月29日		③10月31日		④11月2日		⑤11月5日		⑥11月12日		⑦11月13日	
	幼稚園	小学校	幼稚園	小学校	幼稚園	小学校	幼稚園	小学校	幼稚園	小学校	幼稚園	小学校
学年学習	・今日から小学校へ行って、2年1組のお兄さんお姉さんと一緒に遊ぶことを楽しみにしている。	・26日朝の会で、ウサギの形が得意なことを幼稚園児に言うべきかどうかについて話し合う。 ・願いをもつて道具や材料を家からもってくる。	・シャボン玉を作るために持ってきたものを互いに見せ合う。 ・幼稚園児が二人で作っていた二重のシャボン玉が話題となる。	・道具などによりはつきりとした願いが感じられる。 ・幼稚園児が二人で作っていた二重のシャボン玉が話題となる。	・いろいろな形のわっかをまさよが持ち込んだ。	・幼稚園児に教えるかどうか意見が分かれる。	・園のテラスに出てシャボン玉を作っていた。	・液だけ、あるいは道具だけというのではなく、両方を考える子が増えてきた。	・「大きなシャボン玉を作りたい」とフラフープを持ち込む。 ・大会を開きたいという子どもを提案を広げる。			・大ききだけでなく、長持ち大会を広げたいという子どもが出てくる。
事前												
合同学習	・液をこぼした子、道具を忘れた子に対する2年生のやさしい言動が見られた。 ・シャボン玉の大きさを競うような動きが見られた。(2年生 絵里と純一郎) ・机の上に二重のシャボン玉を作る (年長児2名) ・活動後の自己評価では、曇りや雨の子が幼稚園児より多かった。これは、2年生の方が「作りたいもの」に対する理想が大きく、現実との違いに満足感を得ることができたかったためであろう。	・「うさぎ型のわっかではないシャボン玉にしかならない」という2年生(大地)の発言に対して、「やってみない」と分らないし、あきよが主張した。 ・二人で二重のシャボン玉を作った年長児に対して「先生が約束した『自分で作る』になっっていない」と2年生が主張。話し合いの結果、二人でも一人一人が作っているならよいという約束が出来上がった。	・シャボン液、わっかなどを工夫する子どもが増え、大きくて丈夫なシャボン玉が増えてきた。 ・活動に慣れてきた(飽きてきた)子どもの中に、スライムを作り出す子どもが出てきた。年長児5人と2年生1人。	・スライム作りはよいか悪いかについての話し合い。 ・単元との出会いでの約束が「シャボン玉」であることが明確になる。その結果、スライムで遊ぶ姿は見られなくなった。 ・競争する楽しさやスリルを味わう子どもが見られるようになってきた。(2年生)	・大会の賞状を作ってきた。(2年生) それについての話し合い。 ・活動の中にも大きさを競う動きが出てきた。大会に参加する子どもは、幼稚園児も小学生も関係なく見られた。	・どの子どもも最後の活動であるということを知っており、今までの学習で見付けた方法を駆使して積極的に活動を行っていた。						
学年学習	・思ったことを話し合う。ほとんどの子どもが「楽しかった」と答えたが、疲れ気味だった。	・道具や材料の見通しがはっきりして行く。	・まさよと母親と保育者で、「いろんな形のシャボン玉は本当は得意じゃないのかな」と話し合い、「やってみようかな」と気持ちをもち帰る。	・自分なりに思ったようにできた子が増えて、満足感をもった子が多くなる。	・スライムができたことを自慢する子どもたち。 ・シャボン玉がうまくできず、不満を漏らす子どもが増えてくる。	・友達と一緒に活動する子が増えてくる。 ・8日に2年生だけの活動を行う。その時、大会の動きが見られた。	・「もっともっと大きいのを作りたい」「もっとたくさん作りたい」という個々の願いがはつきりしてくる。	・大会の楽しさに気付いた子どもが出てきて、「準備しよう」という子どもが現れた。				・ほとんどの子どもが思うような活動ができたことに自信を深める。
事後												

学習を通してしだいに融合し合い、合同学習ならではの動きが増加していく様子を見取ることができる。

例えば、合同学習の6回目と7回目で行われた「○○大会」の意識の始まりは、5回目の児童の動きの中に見え始め、その後の小学校単独で行った活動(表1、学級学習⑤事後)でより強いものになった(表1の網掛け部分)。これは、回数を重ねる毎に自らの追究に広がりや深まりを生み出していく小学校2年生の追究の深まりの特徴を示していると言える。そして、この動きを合同学習の場で話し合う話題として教師(T1)が取り上げることによって、幼児にも波及し、児童が設定した大会に幼児が進んで参加するなど、活動にも広がりや生まれることにつながっていくこととなったのである。また、これらの幼児の反応によって、大会を考えた児童の喜びや手応えがより大きなものとなった。

この他にも、活動が停滞し始め、スライム作りを行っていた幼児に対する児童や他の幼児のかかわりとその後の動き、動物の形のしゃぼん玉を作りたいと考える幼児に「そんなしゃぼん玉はできない」と言うか言わないかで悩む児童の姿など、合同学習ならではの動きが生まれてきている。

また、それを教師がいつ、どの場面で、どのような形で合同学習における話し合いの話題として取り上げて、一人一人に見直しの契機としていくかを考え、単元展開を行う。そうすることで、児童、幼児がスパイラルに影響を及ぼし合い、双方の動きに変化が見られるようになったことも表からうかがうことができる(詳しい事例は後ほど述べる)。時間経過をたどっていくと、児童も幼児も活動そのものに多様性が見られるようになる。これは、しゃぼん玉のもつ教材性も大きくかかわっていると思われる。「まず、とばすことを願い、次に、思い通りにとばせるように、そして、さらにみんなにも認められたいと願う」というように、活動の深まりに伴って子どもの願いも広がり深まっていくのである。

しゃぼん玉は、材料を工夫することによって、かなり丈夫で大きなものをつくることができる。また、それに伴って友達と協力したり競い合ったりする姿へと発展する可能性がある。そのような教材性に加えて、異年齢のかかわりの中で、それぞれがよい刺激を受けていることも多様性を生む要因になっている。

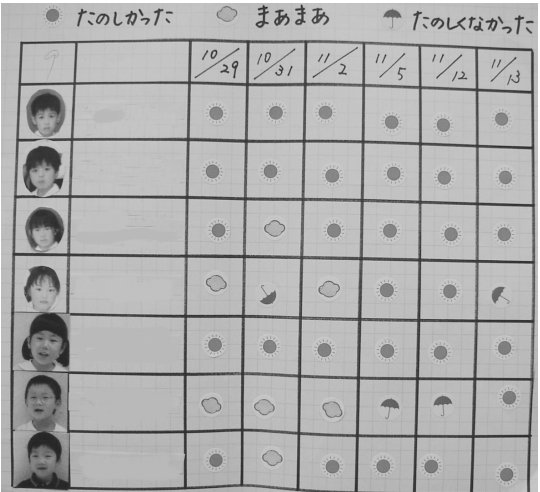
特に幼児の場合は、児童の持ってきたしゃぼん玉の液を貸してもらったり、作り方を教えてもらったり一緒に作ったりする場面も少なからずあり、これらのかかわりを契機に、活動に広がりや生まれていったとも考えられる。

このように見てくると、合同学習においては、例えば、時間を忘れてしゃぼん玉を飛ばす姿のように一つの学級集団だけで学習しても見られたものと、児童も幼児も納得できるルールを作り出してくるなどの異年齢集団だからこそ見られたものが混在している。また、合同学習の

前後に行われたそれぞれの教室単位での話し合い(学級学習)においても、校種を越えた相手を意識した内容の話し合いが多く見られ、これも異学年合同の授業を行ったからこそ生まれた子どもの姿であると考えることができる。

② 子どもの自己評価

本実践では、合同学習後に全員の子どもが自己評価を行った。合同学習の満足度を3段階(晴れシール：楽しかった、曇りシール：まあまあ楽しかった、雨シール：楽しくなかった)で表し、それを一覧表に貼るのである(写真3)。教師は、その表をもとに、全体の傾向をとらえると同時に、一人一人に語りかけ、子どもの内面を探るときの手がかりとした。文章ではなかなか表現できない小さな子どもたちを対象にした学習において、このような評価は、活動を一人一人は振り返る場をつくったという意味では有効であったと考えている。



		10/29	10/31	11/2	11/5	11/12	11/13
● たのしかった	○ まあまあ	☁ たのしくなかった					
1		●	●	●	●	●	●
2		●	●	●	●	●	●
3		●	●	●	●	●	●
4		●	●	●	●	●	●
5		●	●	●	●	●	●
6		●	●	●	●	●	●

写真3 子どもの自己評価一覧表

この自己評価の表をもとに、それぞれの評価の割合を求め、変化の様子を図2～4に示す。

図2を見ると、楽しいと感じた割合は、回数を重ねるに従って児童は上昇傾向にあり、幼児は逆に下降傾向にあることを読み取ることができる。これは、自分の目当てがはっきりとすることで活動に広がりや深まりが生まれることに楽しさを感じる児童と、最初は興味を示すが、活動がマンネリ化したり他のことに興味を示すと活動をどんどん変えたりする幼児の発達段階の特徴を示しているものと思われる。幼児の中でスライム作りが行われ始めた11/02に楽しいと感じた子どもの割合が低くなっているのも、まさにその傾向を示していると考えられる。

また、幼児の11/12の割合が極端に低くなっているのは、話し合い後の活動の様子とつないで考えてみると、話し合いによって「大きなしゃぼん玉を作りたい」「競争したい」という願いが生まれたにもかかわらず、それがなかなか実現できなかった子どもが多かったからであると考えることができる。

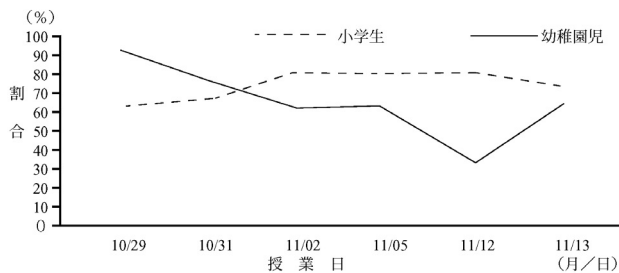


図2 自己評価（楽しかった）の割合変化

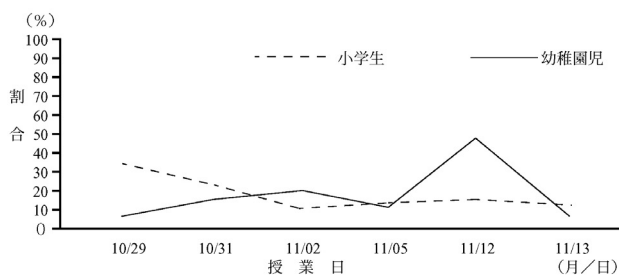


図3 自己評価（まあまあ楽しかった）の割合変化

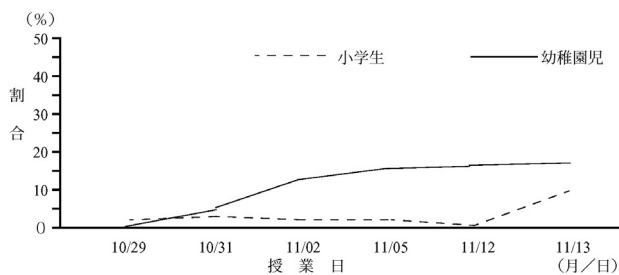


図4 自己評価（楽しくなかった）の割合変化

(2) 合同学習ならではの特筆すべき子どもの動きとその考察（名前はすべて仮名）

① まさよ（幼児）の出行に、動きを認めていこうとする大地（児童）

幼児も児童も活動を通して自分なりの願いが明らかになってきた第3時で、自分がやりたいことを発表しているときのことであった。

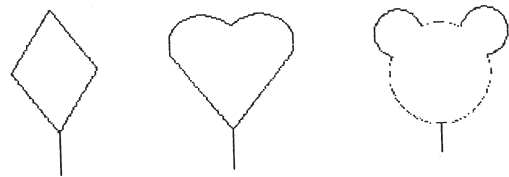
大学教員 この前、初めてしゃぼん玉つくってみてどうだった？（数人挙手）

まさよさん。（挙手しているまさよを指名）

まさよ1 小学校の人からいろいろな物を貸してもらって楽しかった。それでね、こういううつわ（洗面器）に液を入れて、ぺったんと（丸いわっか）をつけて遊ぶのが楽しかったから、おうちからこれ（下のような形の針金）を作ってもってこようと思ったの。

（大地1）それだけじゃできないよ。

大学教員 これもある。これもあるね。（大地のつぶやきを拾わず、みんなに持ってきている物を見せる）



（針金の絵）

（くまの形の枠を見せたとき）

（大地2）それ（ハート型には）できないよ。それ、二重になる。それどうせ丸になるよ。

大学教員 大地君。（つぶやく大地を指名）

大地3 それ、どんな形をハンガーとか針金で作っても、丸にしかならない。

まさよ2 でもさあ、いろいろ試してみないとだめでしょう？私は試してみたいと思うの。ただの丸いやつで（人に言われて）やめてたらだめ！あきらめないでやるっていうのが大事！（強い口調で）

大地4 （しばらく困った顔で沈黙後）それじゃあ、実際にやってみたらいいよ。

前時の合同学習のときに、ある幼児が「うさぎの形のしゃぼん玉をつくりたい」と発言していた。その合同学習直後の2年生だけの話し合い（表1、②小学校、学年学習 事前）では、この発言が話題になっていた。どんな形の枠を作ってもしゃぼん玉が丸にしかならないことを、幼児が試す前に幼児に教えることの是非についてである。「やりたいいだから、やらせてあげた方がよい」という考えの子どもに対して、「やってがっかりするより先に教えてあげた方がよい」とその時からすでに大地は主張していたのである。そういった経緯をふまえて、合同学習での大地は、まさよのいろいろな形の枠を見た瞬間、真っ先にかかわっていったのである（大地1～3）。

しかし、まさよの強い意思にふれて（まさよ2）、クラスの仲間が言っていた「教えずにやらせてあげる」という優しさの意味に大地は初めて気付いたようである（大地4）。

一方、まさよは熊の形のしゃぼん玉をつくることを反対されながら、それでも自分の気持ちを主張し、2年生の大地に認めてもらったことで（大地4）、この直後の活動では意欲的にいろいろな形のしゃぼん玉づくりに取り組んでいった。そして、やはり枠の形はいろいろであっても、結局、大地の言うとおりの丸いしゃぼん玉になってしまうことを、体験を通して気付いていったのである。

結果はどうあれ、自分のやりたいことをやり通して満足し、自信をもったまさよは、どんなに頑張っても○（球形）にしかならないというしゃぼん玉の特性を身をもって見つけ、納得していった。そして、「それなら、同じ○（球形）でも大きいのを・・・」と、次の目当て

として人が入れるくらいの大きなしゃぼん玉づくりを掲げ、果敢に挑戦していったのである（写真4）。



写真4「今度は、大き～いを作るぞ！」

② 教師からの約束「一人で」「しゃぼん玉」をめぐる児童の平等意識

第3時で、「初めてしゃぼん玉づくりをしてみて楽しかったこと」として、幼児が「お盆の上で二重のしゃぼん玉をつくってうまくいったこと」について楽しそうに述べたときのことである。突然、児童が「それって、先生がみんなに言った『一人で』という約束とは違う」と発言してきた。

ある子が一つ目のしゃぼん玉をつくり、その中にもう一人の子が二つ目のしゃぼん玉を入れて二重のしゃぼん玉をつくるというのは、導入時に先生が約束として言った「一人でしゃぼん玉をつくる」ということにならない、約束違反ではないかという指摘である。

この幼児が作った二重のしゃぼん玉についても、事前の2年生の話し合いで話題になっていた。

その中でも、「2人でつくるなら簡単にできる」「それはルール違反だ」と、2人でつくったしゃぼん玉への疑問の声が上がっていたのだ。そこには、「幼児の方が（小学生である自分たちより）先に二重のしゃぼん玉をつくったという事実を認めたくない」「幼児といえども、同じ活動をしているのだから特別視できない」という思いもあるのかもしれない。また、児童の中に、一人だけで二重のしゃぼん玉づくりに取り組んでいる仲間もいたのである（事例⑥由香：後述）。

そこで、合同学習の場で、その約束をした本人（＝大学教員）に、その意味を問い直そうというのである。

「友達とつくったことも『一人で』になるのかと、先生に確かめたいんだね」という大学教員T₁の言葉に大きく頷く2年生。「どうしてそのことが気になるの？」とT₁が尋ねると、「それでもいいんだったら、僕たちもそうやってつくっていく！！」と答える2年生。自分が願うしゃぼん玉をつくっていかうとする追究者の厳しさ、たとえ幼児であっても約

束の範囲はしっかり守るべきだと、幼児を自分たちと同じ土俵で見たいこうとする平等意識が表れている。

「確かに先生は約束したね。確かに分かりにくいよね。ごめんね。う～ん、『自分だけ』とは言わなかったから、自分も入っているのなら、友達とつくっていても、できあがったしゃぼん玉の中に自分がいればいいことにします。それでいいかい？」

「やったあ、じゃあ私、友達とつくろう」「いや、絶対、俺一人で作るぞ」という声があちこちで聞こえる。

もちろん本学習の様々な活動場面で、児童が幼児を手伝ったり気遣ったりする姿も見られたが、平等に対応することをねらったことから、「年下だから特別」としない教師自身の態度も貫いた。

また、第5時の合同の話し合いでは、前時に幼児が行っていたスライムづくりをめぐる、「つくってあそぼうしゃぼん玉なんだから、スライムをつくるのはおかしい」「それは算数の時間に国語をやっているようなもの」と論ず場面があった。そこでは、単なるスライム作りは、今やる勉強の範囲には入らないことを確認した。

これらのかかわり方は、これまで自由にやりたいことをやりたいだけ行うことの多かった幼児にとっては、ある方向に向かって共に高まろうとする集団の中での約束の大切さに気付くきっかけとなっていた。幼稚園での遊びと小学校での授業の違いを、教師からの課題という視点から実感できた瞬間だったといえよう。

③ 自分がやりたいこととお世話することの狭間で揺れ動くなつみ（児童）

ハンガーやフラフープをつかって、大きなしゃぼん玉をつくりたいと思います。あとは、小さいハンガーと大きいハンガーで二重のしゃぼん玉をつくりたいです。（ノートより）

第1時後、なつみが書いた「この学習でやりたいこと」の一部である。

これまでの生活経験から、「ハンガーやフラフープ」といった具体的な道具を挙げ、「大きな」「二重の」しゃぼん玉をつくりたいという願いをもって本学習に臨んできているなつみ。そんななつみの願いに変化が見られたのは、隣りに座った幼児あいとのかかわりが原因であった。

上にお姉ちゃんのいる幼児あいは、学習が始まってから道具や液を借りるなど何かとなつみを頼りにしていた。また、なつみも年下のあいと共に活動することを楽しむ姿が継続的に見られた。ノートにも、次のように記している。

3回目の合同学習のノート

あいちゃんと三重のしゃぼん玉を作ろうとして、さいしょはできなかったけど、十回以上やったらできてうれしかったです。

4回目の合同学習直前の2年生だけの話し合い（表1、④小学校、学年学習 事前）で、2年生で話し合った液の作り方を年長児に教えるべきかどうかが話題になった。

C いろいろ教えて言い過ぎると（年長さんが）やになってしまうかもしれない。（だから教えない方がいい）。

なつみ1 でも、できなかったらもっとやりたくなるかもしれない。

（中略）

C どうせぼくたちが言っても聞かない。

C できなかったら2年生に頼る。ぼくたちもやる時間がなくなってしまう。

T みんなは頼られたくないの？あなたはどうか？（指名）

なつみ2 一緒にやるのは楽しい。でも、一緒にやるのと頼られるのは違う。

まさ子1 一緒にやるのは楽しい。頼られるのはうれしいというほどではないが、嫌じゃない。

なつみ3 （自分から）やっぱり年下に頼られるのはうれしい。

教師が最初になつみを指名したのは、年長児とのかかわりを楽しんでいる姿を見取り、その思いをみんなに聞く機会を設けたかったからである。それ故、なつみの「一緒にやるのと頼られるのは違う」という発言は教師の想定とは異なっていた。

これまでずっとあい（幼児）と共に活動してきたなつみは、本時では2年生の友達と自分がつくりたいしゃぼん玉を作ろうと考えていたはずだった。そんな気持ちの迷いが、このような発言になったのであろう。

これに対してまさ子は、「頼られるのは嫌じゃない」と発言した（まさ子1）。それを聞いて、今度は自分から「頼られるのはうれしい」と話すなつみがいた（なつみ3）。

実際に、この後の合同学習でのなつみは、2年生と三重のしゃぼん玉づくりに挑戦しながらも、一人でしゃぼん玉をつくり「できない」「できない」とつぶやくあいの声を聞いて、「できない？」と顔を覗き込んで声を掛けるなど気にかけていた様子を見取ることができた。

なつみは、まさ子の幼児への考え方を聞いたり実際のあいの姿を見たりすることにより、幼児とのかかわりと自分がやりたい活動との中で、どのように活動していけばよいのか揺れ動いていたのであろう。

④ 大きき大会の提案をきっかけに、幼児とのかかわりを強めていく義郎（児童）

友達と一緒に活動する中で、義郎は「友達に負けたくないような大きなしゃぼん玉をつくりたい」と願うようになった。そして、液にはちみつを入れたりハンガーで棒を作ったりして工夫を重ね、思ったようなしゃぼん玉がつけられるようになったことに自信を深めていた。

そこで、義郎は「誰が一番大きなしゃぼん玉をつくれるか」を確かめたくなり、大きき大会を開くことを考えた。義郎は作り方から遊び方に活動の視野を広げていったのである。

義郎は、大勢の前で多少照れながらも、家で作ってきた自慢の賞状を高く掲げながら、みんなに「大きき大会」を呼びかけ、大会が開催されたのである。

ところが、自信をもって自ら主催した「大きき大会」において、当人の義郎は3位にさえ入ることはできなかった。

義郎はその思いを授業後のノートに次のように書いている。

前よりもちょうしがちょっとよかったけど、まけたのは大ショックでした。だけど、これはこれでいいと思います。なぜかという、ぼくだけじゃなくてみんながしょうじょうをほしがっているからです。（ノートより）

負けてしまったことは、確かにくやしい。と同時に、義郎の中にこれまでなかった気持ちが芽生え始めている。自分がつくりたいしゃぼん玉をつくれた喜びとは違う、みんなを楽しませる喜びである。

そして、合同学習の最後の時間を迎えた。

前回にも増して、たくさんの仲間が大会に参加した。前回は、「自信がない」と参加を見合わせ、観客になっていた幼児も、進んで参加してきている。うれしそうな義郎の顔。そんな義郎の表情が変わったのは、張り切って参加してきた幼児の番がきたときである。

1回目、2回目。大きき比べどころか、しゃぼん玉さえできない。「勝負にならないよ」「失格でしょ」という雰囲気、その場に漂った。義郎の提案したルールでは、失敗は3回までなのだ。最後の3回目・・・やっぱりできない。悲しそうな幼児。そんな幼児を見て、義郎が口を開いた。それも、周りには聞こえないように小さくボツリと・・・。

「年長さんは、できるまででいいよ」

幼児の泣きそうな顔が、少しずつ笑顔に変わった。また、大会委員長である義郎がルールを変えても、誰も文句を言わなかった。周りの児童も認めてくれたのである。義郎も満足そうである。

「みんながしょうじょうをほしがっている」から、負けても満足な義郎。全くとくまういかなかった幼児の内面に思いを押し量り、そっとやさしくルールを変えた義郎。そして、その対応を容認してくれた大会に参加していた児童。

大会を提案し、参加者が増えていくことで、共に活動する楽しさや、より楽しくするために相手の気持ちを考えて接することの大切さを実感していったことがうかがえる。

義郎は、学期末の文集にも次のように、本学習の思い出を書いている

しゃぼん玉大会 義郎

生かつのじゅぎょうで、ぼくがさいしよにひらいたしゃぼん玉の大きき大会が心にのこっています。みんなも数大会やこわれない大会をいっぱいひらきにぎやかで楽しかったです。

友だちの中で、いつも一いの子がいてすごいいました。ぼくは、二いになったことがあるけど、一いにどうしてもなりたかったの、とてもくやしかったです。だけど、手つだつてくれる友だちがいたこともとてもうれしかったです。

ぼくのえきの中に入っているのは、はちみつ、せんざい、シャンプー、のりと水です。これをぜんぶ入れればかんべきなきだと思ひます。ぼくのえきは白色で、ほかの人のえきの色は青い色やピンク色です。どんなものを入れているのか気になります。

しゃぼん玉のじゅぎょうはもうおわっているから一いにはなれないけど、家でもっと大きなしゃぼん玉を作ろうと思ひます。ほかの大会では一いになれるようにがんばるつもりです。

文集に書いた義郎の作文

この作文からも、この授業が義郎にとって、充実したものだったととらえることができる。

⑤ 多様な育ちの集団にもかかわらず、自分の目当てに向ける最後までやり抜く由香（児童）

2年生は、前年の1年生の生活科の学習で「おさんぽたいでGO!～ようちえんじといく～」という合同学習を経験している。前年4月から学校周辺を繰り返して散歩してきた当時の1年生が、幼児を連れて散歩を行う学習であった。学習内容からも1年生が幼児をお世話するといった形になり、小学校の中ではいつもお世話される側の1年生が、年下のお世話をしながら「自分たちだけで幼児を連れて散歩できた」という自信を深めることができた。このとき、由香も一緒にグループになった幼児と手をつないであげたり木の実を拾ってあげたりするなどして、「年長さんも喜んでくれた」ことに満足していた。

そんな由香であるから、最初の活動が始まる前には「しゃぼん玉でわれないのを作りたいです。そして、年長さんとしょうりしてがんばってえきを作りたいです」と、幼児を意識した願いをノートに書くことができたのであろう。

ところが、実際にしゃぼん玉づくりを始めると、しだいに自分が本当にやりたいことがはっきりしてきたのである。それも、年長との協力とはかけ離れた方向へ。

由香は、ペットボトルの底を切り取った吹き口で大きなしゃぼん玉をつくれるようになってくると、今度はなんとかその中に小さなしゃぼん玉を入れて一人で二重のしゃぼん玉をつくろうと考えた。

「（どうしても中のしゃぼん玉が外側のしゃぼん玉にくっついて）二重で離れない。だからやりたい。やっぱり一人でやる」と書いた由香のノートから由香の強い願いを感じとることができる。友達が「すごい」と言ってくれても、「みんながいろいろな大会をひらいて」いても、由香は一人で二重のしゃぼん玉をずっと単元を終えるまで作り続けた（図5）。

11月2日

そして、まふちと先生にふい
てから、上も手でもって、中
らってみれば？といわれて、何
回もやってみつがみくんには、あ
いとかいあれたけど、ストロ
だして①くういうのを作れたか
たであ。

こんどはできたりいいです。

11月5日

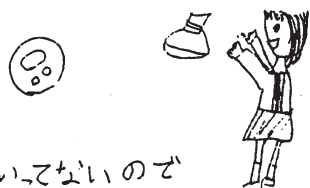
そして、わたしは④このまんまな
かにあるしゃぼん玉が、このまんまか
んでいのがよかったんだけど、④
できました。すぐに、④おちて
たけど、とこもうれしかったです。
見たきておられた先生に、ふい
ふいでハハハストロとあれたとい
われて、やってみたら2回④これ
ができました。たくさん小さな
ぼん玉がはしっていき、すぐあち
たけどうれしかったです。
こんどは、今日や、たほうほうで、
中うかんていっているのをやりた
い。

11月6日

でも空の前よりもなにか空
しゃぼん玉がかんたんになつたよう
な感じがした。
みんながいろんな大会をわて
たけど、一人でさいごまでやりまし
た。そして、今日は、ストローで
くふちぎったのに、すいではな
いから、びょうぐらいうかん
でいて、びっくりは
した。
この前よりもずっと、こうや
うかんできました。
こんどのもくしゅうは、くうちゅう
しゃぼん玉が、しゃいしなくなる
ように、たつ人になるのがもくしゅう
です。

11月8日

人回もかりました。
こんどがさいごなので、がんばりた
いで。
こんどついたらつくりたいやつ



はい、ないの。
はなれるんだけど、
ふしゅうで、はなれな
い。だからやりた
い。そして、自分
でなら2じゅうごき
ろけど、ほかの人
にわけてもらえな
い。で、せんせん
で、せんせん。
が、せんせんでも
いける。

図5 由香のノートの抜粋

しかし、合同学習最終日の由香の自己評価シールは、
久々の雨マークだった。ペットボトルにくっついた状態
での二重のしゃぼん玉づくりには手応えを感じたが、結
局最後までそれを空中に浮かばせるところまではいかな
かったのだ。何とか目当てを達成したかったのに、単元
終了までには残念ながら達成できなかったことが、この
自己評価になって現れたのであろう。

ただ、由香はそれであきらめたわけではなかった。単
元終了後も家で空中二重のしゃぼん玉づくりに継続的に
挑戦し、一週間後によく二重のシャボン玉づくりを
成功させることができ、担任に喜びの笑みとともに報告
に来ている。

このように、由香は、自分の活動に夢中になっている
友達や幼児とかかかわっている友達を意識しながらも、自
分の願いを明確にして、追究し続けることができた。こ
の自分の本当にやりたいことに邁進できた由香の姿から、
由香にとっても大きな学びがあった本学習であったと考
えることができる。

⑥「2年生には言わないで!」; 2年生児童に頼らず、
自分たちの力で頑張ろうとする幼児たち

この頃(表1, ④幼稚園, 学年学習 事後), クラス
の幼児たちの多くは、自分の思うようにしゃぼん玉を作
ることができず、不満をもち始めていた。中でもこうじ
は、最初(表1, ①)「200個以上しゃぼん玉を作ってみ
たい」「割り箸鉄砲でしゃぼん玉を撃てみたい」と堂々
と合同学習で思いを発表していたが、しゃぼん玉の液や、
割り箸鉄砲をうまく作れず、どんどんやる気を失ってい
った。そして、この日の活動を終え、降園時にみんなで明
日のしゃぼん玉の話をしていたとき、「もう、小学校へ
行きたくない」とまで言い出してきたのである(表1,
⑤幼稚園, 学年学習 事後)。

こうじ1 (強い口調で) 先生、ばくもう小学校へ
行きたくない!

保育者1 どうして?

こうじ2 だって、何回やったって失敗ばかりだ
もん……

まさよ1 そんな簡単にあきらめちゃだめだよ、や
てみなくちゃわからない。

やすお1 そんな簡単にあきらめちゃだめだよ、僕
だってきのうまで失敗だったけど今日は成
功したよ。

まさよ2 そうだよ。

りょう1 簡単にあきらめすぎだよ。

まゆみ1 失敗は成功の元だよ。

保育者2 どうする? こうじくん。

こうじ3 いやだ、行きたくない、どうせ失敗する
もん。(ほとんど泣き声の状態)

まさよ3 どうして? やってみなきゃわからない。

保育者3 2年生の人に相談してみようか、もう来
るのがいやになったって、聞いてもらおう
か? (T3: みんなに提案)

まさよ4 (保育者の顔を見て、強い口調で) だめ
だよ! (こうじの方を見て、はっきりと)
こうじくん、こうじくんのことを(私は))
信じてる。だってうめ組の男の子の中で一
番強いし、大きいんだもん……絶対でき
るよ。

りんた1 そんなこと(来るのがいやって)言っ
たらさ、2年生の人、もう来るなって言うか
もしれないよ。

かなり1 ちょっと失敗したからって、すぐあきらめないで。
 まさよ5 だめ、だからさ、絶対言っちゃだめ！
 みきこ1 だって、自慢じゃないもんね。
 (みんなの声が大きくなってくる)
 まさよ6 (保育者に) こうじくんのこと、絶対2年生に言わないで、(こうじに) こうじくん絶対できるって信じてる、応援してるから。
 こうじ (うつむき、帽子を深くかぶる)
 けい1 (優しく) 応援してるよ。
 やすお2 もう一回、がんばってみよう。(と励ます。)
 ゆりこ1 (こうじに近寄り) こうじくん、男でしょ！

みんなで一緒に小学校へ行き、児童としゃぼん玉遊びをする活動は、幼児にとって、まず、あこがれの小学校に行けるという喜びがある。しかし、いつもと違った場所で、知らない2年生の子どもたちに囲まれて、いつもとは違って決められた活動をするといったことから、ずいぶん緊張もしているようである。反面、困ったことがあっても、いつも以上に一生懸命ががんばっている様子も見られた。こうじも張り切って発表したり、道具を家からどんどん持ってきたりしていることから、何とか周りの子どもたちに認められたいとがんばっていたのであろう。ここでは、そんなこうじの気持ちに共感し、こうじの自信を取り戻そうと励ます多くの幼児の姿が見られた。

普段からこうじのことを大切に思っているまさよは、こうじの姿を見て「そんな簡単にあきらめちゃだめだよ、やってみなくちゃ分からない」と、真剣な表情で励ました(まさよ1)。自分がくじけそうになった時、保育者や大学教員、あるいは母親に励まされ、立ち直った経験がまさよを支え、今また、こうじを支える力となっている。以前は友達のことにはあまり積極的に発言しようとしなかったたまさよが、自分以外の友達のために、声を大きく張り上げ、心の底から励まし続けた姿を、T3はまさよの成長と受け止めた。

そして、そんなまさよの姿がクラスの仲間たちを刺激し、共感と呼んだ。あきらめるなと励ます子、応援しているからと支える子・・・(りんた1、かなり1、けい1、やすお2)。これらの姿に、こうじがクラスの大切な仲間であることを一人一人が意識し、こうじを中心として互いにつながり合っていることを実感として確認することができた。この時、保育者もクラスの子どもたちも、こうじを何とか元気づけたいという思いで、一つになることができたのである。

しかし、「2年生さんに・・・」という保育者T3が提案をした時(保育者3)、両者の思いにズレが生じた。保育者は、これ以上は無理だから2年生という先輩に頼ってもいいのではないかと、そこで2年生との新しいかわ

りが生まれるとよいのではないかと、と考えて提案したのだが、幼児たちは、2年生の力を借りるのではなく、自分たちの力でこうじを何とか助けたいと考えていたのである。幼児たちは、保育者とズレている自分たちの考えを保育者にはっきりと示し、こうじを助けたいとさらに意欲的になっていった。

この時、保育者は、幼児たちの仲間意識の強さや幼児なりのプライドをこんなに強くもっていることなど、今まで気付いてはいなかった。幼児たちの、大人にも負けないくらいの強い意思の存在を知った。さらに、クラスの子どもたちが、自分の考えや思いをぶつけ合うことができる仲間になってきていることを改めて確認することができたのである。

こういった幼児たちの育ち、そして、集団としての高まりも、2年生との合同学習という機会があって初めて顕在化できたのではないかと考える(写真5)。



写真5 「みんな、聞いて聞いて！」

7 まとめ

(1) 解明されたことと今後の実践への可能性

- ① 子どもにとってこの合同学習ではぐくまれたもの
 この実践において、子どもたちが本来もっている子どもの多様な姿が露呈し、それらがぶつかり合うことで、わずかではあるが、それぞれに成長をとらえることができた。

【全体の動きから】

- それぞれ自分の願いを大切にしながら個性的な活動を展開し、多様に願いを達成していくことができたこと
- はじめは別々に活動していた幼児・児童であったが活動を繰り返す中で交流が深まり、交流を通して活動が連続・発展していくことができたこと
- 合同学習と学年学習のスパイラルな展開の中で、各集団それぞれにおいて他集団を鏡にして自分たちの集団の意味を考えることができ、集団としての高まりがみられたこと

【特筆できる子どもの動きから】

- ・ 発達段階の違う仲間でありながら、同じ立場で一緒に話し合いの場をもち内面をさらけ出し合うことで、相手の思いや感じ方との相違点や共通点を肌で感じ取り自分の活動の仕方を柔軟に修正していくことができたこと
- ・ 年長児と2年生というそれぞれの集団母体内での共同体意識が顕在化され、互いに励まし合って取り組んでいこうとする動きが見られたこと
- ・ あくまで自分の意思・判断による活動を保障したことから、それぞれ自分にとっての楽しみは何かを問い直しながら、思う存分活動できたこと

これらの姿は、まさに、学校生活を自分に引き寄せながら、自分の力を伸ばしていこうとする姿そのものであると考えることができる。そして、そういった姿の積み重ねの中で、「生きる力」が着実にはぐくまれてきていると確信する。

② 教師の支援のスタンスから（問い直したい教師のはたらき）

これまで合同学習を計画するとき、ともすると上学年が下学年を導くことが、さも当たり前のような感覚で、教師は授業を構想しがちだったのではないだろうか。

しかし、今回の実践から、そういった動きは決して子ども本来の姿ではなく、教師の価値観の押しつけだったように思われてならない。むしろ大人（ここではT1）が「平等」に扱うことにより、子どもたち自身が発達段階の違いを考慮し合ったり、逆に約束事を同じ立場で守ろうとしたりできる。そんな中でこそ、内発的な動機に支えられた望ましい活動が誘発されてくる。

また、合同学習だといっても、子どもにとっては、水面下に潜んでいる2つの「共同体」意識に支えられながら、それぞれプライドをもって活動していこうとしていくことも見取ることができた。これも、「塾」ではない、「学校」のあるべき姿を示しているといえる。

③ トライアングルT・Tの可能性

合同学習のコーディネーターを担任以外の第3者が行うこのT・Tは、子どもに適度の緊張感を与えるとともに、T・Tの前提として「どの子どもも平等に扱われている時間である」という意識を高める上で効果があるといえる。

ただ、この学習指導法が効果的に行われるためには、指導者間において、次の2点が欠かせない。

- ・ この学習のねらいの共通認識を図っておくこと
- ・ 合同学習の前に必ず情報交換を行い、ねらいを明確にしておくこと

(2) 残された問題

今後、明らかにしていかなければならないこととして、

次の3点が挙げられる。

- ・ 合同学習と、幼児・児童だけで話し合うことは、その意義がどのように違うのか、違ふとすれば、区別する必要があるのか。その意味と組織化を行う
- ・ 合同学習に適した単元の開発と、その単元構想の明確化を図る
- ・ トライアングルT・Tによる学習の効果や可能性をいろいろな学習事例を通して検証していく

※ 謝辞

この合同授業は、大学と附属小学校、附属幼稚園との共同研究プロジェクトの一環として行ったものの一部である。これまで異校種間の交流活動は教科、行事等を中心に行われてきたが、一人一人が対等の立場に立ち、その中で学びを意識しながら合同で授業を進めていくというスタイルは、頻繁に互いの学校園を行き来し、周りの先生方にも意見を求め、さらには授業中の記録を手伝っていただくという支えがあってこそ成り立ったと言える。

最後に、実践研究を進めるに当たり、ご意見・ご示唆をいただいた原稔教授、広瀬信教授、本田敏也先生（現富山県教育委員会魚津教育事務所指導主事）に感謝する。

【引用文献】

- (1) 教育課程審議会における文部省答弁議事録より（2000.2.14）
- (2) 北川由美・松本謙一、古くて新しい価値：常に「自分」を中核に据えた学びー大切にしたい「自分の問題をつかむプロセス」ー、せいかつか&そうごう、第12号、52-59（2005）
- (3) 松本謙一、「『生きる力』に直結する総合的な学習の時間の構想」、教育と時間研究会研究紀要第13号、11-21（2003）
- (4) 堀川小学校、自由に遊んでいく中で自分の楽しさを見いだしていく子ども、『個と歩む』（明治図書）、第Ⅲ章松本執筆、146-155（2000）