

架け橋期における横断的・総合的な学習活動を通じた主体性と人権感覚の涵養
— “つながり” を意識した教育実践を通して—

寺山陽子

架け橋期における横断的・総合的な学習活動を通じた主体性と人権感覚の涵養 — “つながり” を意識した教育実践を通して —

寺 山 陽 子

(京都教育大学大学院教育学研究科 修了)

Cultivation of Autonomy and Senses of Human Rights through Cross-curricular and Comprehensive Learning Activities during Transition Period from ECEC to Elementary School — Through Educational Practices with an Emphasis on Connections —

Yoko TERAYAMA

2025年9月1日受理

抄録：「子ども基本法」施行にともない、「子どもの権利」の視点からの社会づくりの認識が高まっている。本研究においては、横断的・総合的な学習活動を中心に、「体験・経験」「関係づくり」「“きく”こと・“待つ”こと」の視点を意識した小学校1年生の教育実践を通し、主体性と人権感覚が相互にはぐくまれる学びの環境について考察した。「安心して発信できる雰囲気」「つながりを通して育つ環境」のもと、興味関心や多様な関係性がひきだされる過程で、主体性や人権感覚がはぐくまれ、自ずとみがかれていくことが示唆された。

キーワード：架け橋，教科横断的，主体性，人権，子どもの権利

I 研究の背景および目的

「人権」とは何か。それは、一言で定義できるものではなく、多様な人々が存在し、多様な関係性があるからこそ問われ、考え続けていくテーマであり、さまざまな“であい”を通し、日々の関係性のなかで意識的・無意識的に実感し続けるものであると感じている。そして、多様な相互作用を通して感じとり、はぐくまれた感覚が、さらなる“であい”のなかでつながり、ひろがっていくのではないだろうか。

「子ども基本法」施行にともない、「児童の権利に関する条約」の理念を基に、子どもを“権利の主体”としてとらえた社会づくりの認識が高まり、子どもの視点にたった“子ども理解”や“こえ”の尊重が求められている（子ども家庭庁,2023）。小学校においても、「子どもの権利」を意識し、状況や気もちの受容・共感・理解・尊重など、「自分自身が大切にされている」と実感できる経験を通してはぐくまれた人権感覚が、他者との関係性において自然と表出・浸透していく環境のありかたについて、長期的視点で考えていく必要があると考える。

筆者はこれまで小学校教諭として実践を重ねる過程において、「幼児期の保育・教育」との“であい”をきっかけに、幼小の学びの“つながり”について実践研究を進めてきた。子どもの視点から幼小の連続性を考えると違和感がたくさんあり、“あたりまえ”が“あたりまえではない”こと、みえていなかったことに気づく過程で、自身の実践をみつめなおし、教育の“本質”について改めて考えが深まった（寺山,2022）。また、個性や主体性を発揮しながら多様な関係性をひろげ深める環境として、「安心感」「ゆとり」「選択肢」「実体験」「ふれあい」など幼小共通のキーワードがみえてきた（寺山,2023）。さらに、総合的なあそびを通して興味関心をはぐくむ実践から、子どもを多角的に“みとる”視点とともに、小学校での教科横断的な教育実践の可能性がひろがった（寺山,2025）。そして、「人が育つ」「人を育てる」環境についての視点・思考の深まりと同時に、“つながり”を通して子どもおとなも「育ちあう」環境のなかで、人権感覚が自ずとはぐくまれていくことの実感も深まっていた。

本研究においては、横断的・総合的な学習活動を中心に、「体験・経験」「関係づくり」「“きく”こと・“待つ”こと」の3つの視点を意識した筆者自身の小学校1年生担任としての教育実践（2024年度）を通して、主体性と人権感覚が相互にはぐくまれる学びの環境について考察を深めたい。

Ⅱ 3つの視点を重視した教育実践

1 実践のねらい

2023年2月にとりまとめられた「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」において、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び小学校学習指導要領に基づき、特に小学校入学当初においては、小学校において主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことを可能にするための重要な時期であり、幼児期に育まれた資質・能力が、各教科等における学習に円滑に接続するよう教育活動を実施することが推進されている（中央教育審議会、2023）。

子どもたちの豊かで多様な個性を生かし、個々のよさや可能性をひきだし伸ばす過程を通して、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が相互に高まっていくような横断的・総合的な学習活動の工夫や充実をはかることがより重視される小学校教育の方向性は、以前から大切にされてきた幼児教育の視点とも重なる点が多い。そこで、「安心感」「信頼関係」を基盤とし、「多様な“つながり”（相互作用）を通して育つ」環境を意識し、ありのままの姿や多様な「おもい・考え・ねがい」がひきだされ大事にされる過程において、「“いっしょ”の楽しさ」「“ちがう”おもしろさ」など、人とかかわる“こちよさ”の実感を重ねながら自他を大切にすると人権感覚が自ずとはぐくまれていくように、“こどもの姿”や“やりとり”をもとに、多角的・長期的視点で実践を進めた。

2 実践における3つの視点

子どもたちは幼児期までに、さまざまな体験・経験を通して総合的に学び、小学校における各教科の学習につながる視点を無意識かつ実感的に獲得している。そこで、まずは小学校という未知の場が“安心できる場”であることを実感でき、新しい学びや人との“であい”が楽しさの実感や自己発揮につながるような雰囲気づくりを重視し、「体験・経験」「関係づくり」「“きく”こと・“待つ”こと」の3つの視点を中心に実践を重ねた。

これらの3つの視点を相互に関連したものであるととらえ、「個として・集団として育てているもの・育てようとしているものが必ずある」という大前提のもと、それらをさらに育てようとする意識・認識を大切にしながら、個・集団としての「主体性の尊重」「人権の尊重」につなげていきたいと考える。

(1) 視点①『体験・経験』

実際に体験・経験したことはイメージ・表現・共有しやすい。そこで、あらゆる場面において、まずは、園などでの経験を尋ね、個々の多様な体験・経験をひきだして共有し、学習の“ねらい”へとつなげることで、個・全体としての気づきや思考の質を高め、新たな生活・学びへの意欲や期待につながるようにこころがけた。

また、興味・関心をひきだす「きっかけ・しかけ」を学校生活全体に散りばめながら、新たな体験・経験の場においては、小さな「選択肢」による自己選択・自己決定の機会を増やし、活動内容や方法の「自由度」を高め、子どもたちの姿をもとに「柔軟性」をもって活動に幅をもたせたり変更したりしていくことを意識しながら実践を重ねた。それによって、主体性がひきだされるとともに、人権の尊重にもつながっていくことが期待される。

(2) 視点②『関係づくり』

「視点①」には、「他者の存在」が欠かせない。実践においては、多様な「関係づくり」の視点から、自然と他者とのかかわりが生まれ、体験そのものや感じたことを“誰かと共有したい”というおもいがあふれ、自然と他者とのやりとりが生まれるような「体験・経験（視点①）」を多くとり入れたともいえる。

また、入学直後の子どもたちは、少なからず不安や緊張を抱きながらすごし、特に同じ園や地域のともだちがいない場合、唯一頼ることができる存在が担任であることも少なくない。そのため、まずは担任と個々の関係づくりを大切に、どのようなおもい・考え・ねがも認め尊重しながら、言語的・非言語的なかかわりを通して安心を感じる雰囲気づくりをこころがけた。そして、担任と個々の関係性を基盤に、こどもどうしの関係をつなげ、学級全体としての「安心感」を高めながら、「かかわり・やりとり」が自然と生まれる活動の場を意図的に設定することを意識して実践を重ねた。こどもどうしの関係性が深まり、それぞれのおもい・考え・ねがいが相互に高まり深まりあっていく過程において、「“いっしょ”って楽しいね」「“いっしょ”っておもしろいね」「“いっしょ”にしよう」という感覚・感情がはぐくまれ、さらに、“ちがいが”が“よさ”であることに気づきながら、人とかかわるこちよさや他者を大切にしようとする気持ち（人権感覚）がはぐくまれていくことが期待される。

(3) 視点③『きくこと・待つこと』

「視点①」「視点②」を大切にしながら実践を進めるにあたっては、こどもたちの声を“きく”こと、そして、こどもたちを信じて“待つ”ことが、「主体性」を最大限に引き出す重要なカギをにぎっていると考えている。これは、こどもたちの“こえ”があふれ、生き生きと主体的に活動している園の共通点として実感してきたことでもある。

そこで、「何でもとにかくこどもたちにきく」ことから始め、“知らないふり”をして尋ねながら、「いっしょに考える」姿勢で、自ら“しよう”“したい”という気持ちになるように「限界とを感じる先まで待つ」ことを意識した。“自分で”できる・することをあたたかいまなざしで支えることで、そして、その気持ちがこどもたちに伝わることで、“やってみよう”という意欲と“できた”という自信や“できる”という自己肯定感が相互に高まっていく好循環の促進が期待される。この「視点③」は、「信じる」気持ちがあるからこそできることであり、真の信頼関係の構築に欠かせないものでもあり、「人権」とは何かを考えると重要な視点であると考えている。「信じて」待つという意識・認識が、主体性の尊重・人権の尊重にもつながっていくのではないだろうか。

3 主な実践を通じたこどもの姿

(1) 入学当初のこどもの姿と学級目標の設定

入学当初から、新しい環境への好奇心、学びへの興味・関心、気づきや発見など、環境とのかかわりを通して日々感じたことを伝えたいおもしろいあふれていた。感情の表出が豊かで、共感性が高く、他者の立場・視点にたったことばかけも多くみられた。学校生活全体を通してさまざまな環境に主体的にかかわり、相互作用を楽しみ、素直さから時に気持ちが衝突したりすれちがったりしながらも、学びあい育ちあう姿があった。感情の表出がより豊かになるとともに、環境との“つながり”を楽しみ、主体的につながろうとする姿も日に日に増えていった。

6月、約2カ月のこどもたちの姿(実態)をもとに、学級目標「いっしょだからたのしい“ちがう”からおもしろい…おもしろい・かんがえ・ねがい…あふれる・つながる1ねん〇くみ」を共有すると、「なんか、いいねえ」「すてき」などの反応があった。“関係性”を育てることを大切に、こどもたちの姿から学級目標を意識した教育実践を進める過程で、この学級だからこそ育つもの・育てたい姿(方向性)が日に日に明確になっていった。

(2) 横断的・総合的実践におけるこどもの姿や“こえ”の記録 ※〔+教科〕表記は単元全体における横断的視点の教科

個の興味関心や“ありのまま”の自分を多様に表現できるように“自由度”を高め、同じ時間・空間を共有することで、「なんだか楽しそう」「自分もやってみよう」「いっしょにしよう」と、個からグループ、そして学級全体へと興味関心がひろがり、それぞれの活動が自然とつながることを意識して教科横断的なカリキュラムマネジメントをおこなった。また、つぶやき・疑問が連鎖的にひろまり、それぞれの試行錯誤を通して個々の過程が全体の過程としてつながっていくなかで、自然と“ねらい”にせまり、個や全体としての学びが深まると同時に多様な関係性がひろがり深まっていくように、個と全体を柔軟に往還できるようなグループ活動を増やしていった。

【実践①】生活「どきどきわくわく1ねんせい」〔+国語・算数・音楽・図画工作・体育〕(4月)

入学後の数週間は、教科外の時間と生活科の学習を連続して設定し、周囲をみたり自分たちで考えたりしながら“自分で”進めることができる時間をゆったりと確保した。そのなかで、文字にふれたり数を数えたり、目にしたものを折り紙などで作ってみたり、関連する歌を口ずさんだり、体を動かしたりする姿がみられ、それぞれが幼児期に経験したあそびや知識が自然と小学校生活に生かされていた〔図1〕。

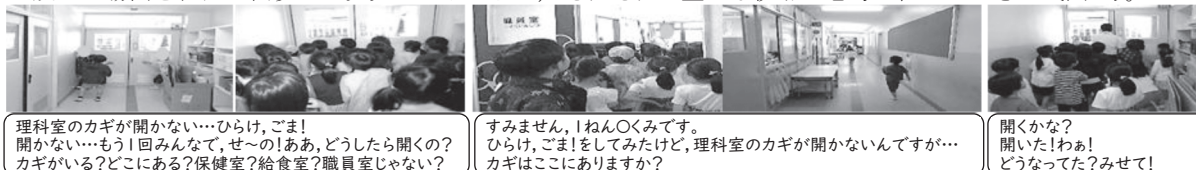


〔図1〕生活「どきどきわくわく1ねんせい」学びの様子

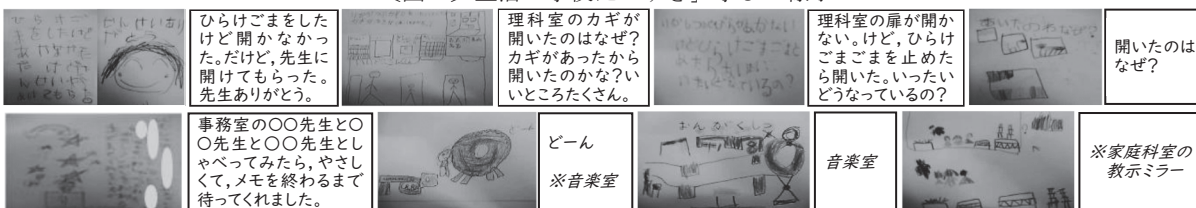
【実践②】生活「学校だいすき」〔+国語・算数・音楽・図画工作・体育〕(5月)

学校探検では、いろいろな場所を学級・個人・他学年とのグループなどで数回見学し、他教科の学習で実際に利用したり通ったりするたびに、新しい発見や気づき・疑問などを友達や先生に報告する姿がみられた〔図2〕。そして、休み時間になると、校舎配置図をみながら、まだ知らない場所について調べたり、出会ったことがない

先生を探して名前を尋ねて会話したりしながら、自ら自由帳を取り出してわかったことをメモする姿もみられた。さらに、その様子が周囲に連鎖していき、先生やともだちとの関係性もひろがっていった。ひとりひとりが印象に残った場面を自由に表現した発見カードからは、それぞれの豊かな視点と思考が伝わってきた〔図3〕。



〔図2〕生活「学校だいすき」学びの様子



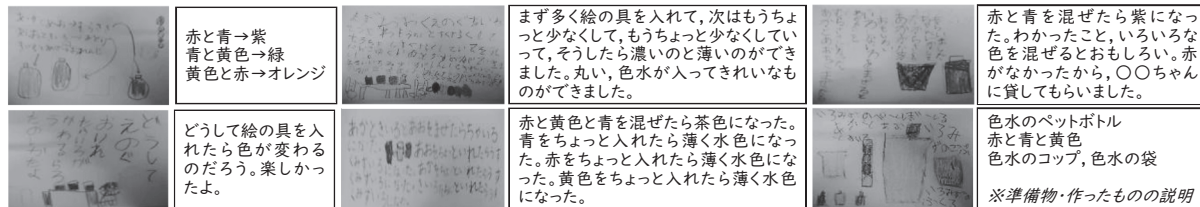
〔図3〕小学校発見カード

【実践③】図画工作「カラフルいろみず」〔+国語・算数・生活〕(6月)

赤・黄・青の三原色を準備し、各色水を譲りあって使ったり、試行錯誤の過程で周囲の様子が自然と視界に入ること、やりとりが生まれたり気づきや思考が相互に深まったりするように、グループで机を合わせて実施した。自分やともだちの手元に何往復も視線を移しながら、色の組み合わせや混ぜる割合さまざまに試し、色の変化を楽しむ姿とともに、個々の発見が自然とつながっていく様子がみられた〔図4〕。それぞれの方法で気づきを表現した発見カードからは、思考をめぐらせながら色の不思議にせまっていく過程が伝わってきた〔図5〕。



〔図4〕図画工作「カラフルいろみず」学びの様子



〔図5〕色のふしぎ発見カード

【実践④】図画工作「つちやすとなかよし」〔+国語・算数・生活・体育〕(7月)

生活科との合科扱いとして3時間(あそび2時間+準備・片づけ1時間)を確保し、“ホンモノ”や“ダイナミック”なあそびの展開を期待した。それぞれの方法で土や水の感触を楽しむ過程でともだちの様子も自然と視界に入り、さまざまなモノに見立てた個々の思考・表現が多方面につながり、新たなアイデアが生まれながら、グループ・学級全体へとあそびがひろがっていった〔図6〕。ここに残った場面を表現したカードからは、それぞれの視点でとらえた楽しい様子とともに、ともだちの存在や関係性のひろがりも伝わってきた〔図7〕。



〔図6〕図画工作「つちやすとなかよし」学びの様子



〔図7〕 ころに残った場面カード

【実践⑤】 人権学習「“すてき” みつけ」〔+国語・生活・図画工作〕（9月）

人権学習で、学級・ともだち・自分の“すてき”をみつけた。学級目標を改めてふりかえりながら、「学級のいいところ」や「いっしょ」だから楽しい」「ちがう」からおもしろい」と感じていることを交流すると、“みんな”“いっしょ”という言葉とともに、普段のかかわり・やりとりを通してさまざまな“よさ”“楽しさ”“あたたかさ”を実感していることが伝わってきた〔図8〕。

また、数週間かけて学級のひとりひとりに一言メッセージを書き、花の形に切り、給食の牛乳パックを再利用した個々のボックスに入れていった。筆者自身もひとりひとりへのメッセージを書き、こっそりとボックスに入れておいた。そして、参観日に保護者といっしょに1枚1枚手にとって読み、しばらく余韻に浸っている姿からは、それぞれのメッセージをかみしめていることが伝わってきた。さらに後日、1枚ずつ宝物を扱うように台紙に貼りながら読み返したあと、改めて自分の“すてき”をみつめて書いて完成した大きなカードを手にした表情は、全員が笑顔に満ちあふれていた。

①ねん●くみのいいところ①	*たのしい④	*むしが好き④
*みんながわらうとうれしい④	*そうじをがんばっている④	*こえをかけてくれる④
*みんなのせいがかっこいい④	*みんながちがうからたのしい④	*ゆうきをもっている④
*みんなのえがおがもつとみたい④	*おともだちがいっぱいいる④	*がんばるところ④
*みんながおもしろい④	*みんながえがお④	*みんなをおうえんしているところ④
*みんなやさしい④	*おおきなこえであいさつできる④	*ともだちをしゃべってあげる④
*みんなげんき④	*あしがはやい④	*ぜんいんがともだち④

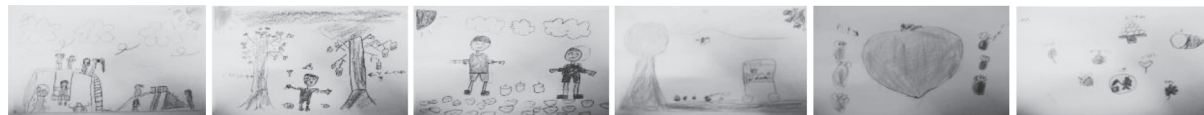
②「いっしょだからたのしい」「ちがうからおもしろい」②		
*みんなとあそぶことがたのしい④	*えがどやりのひととまたまたいっしょだったとき④	
*おにごっこやかくれんぼやかけこまをしたのしかった④	*きゆうしよくをたべているときのたのしい④	
*いっしょだから「ありがとう」とおもう④	*いっしょだからゆうきがでてる④	
*たすけてくれる④	*いっしょだからやさしくなる④	
*うれしいことをしてくれる④	*おはなしているときがおもしろい④	
*おともだちができたのしい④	*にらめっこでいっしょのかおだったとき④	
*いろいろなことにちようせんでできる④	*せいかくがちがっておもしろい④	
*どろあそびをしたときのしかった④	*じゆうきがつもちがっておもしろい④	
*にゆうがくしたときのしかった④	*こえがちがっておもしろい④	
*いっしょにかえるときがたのしい④	*えがおがちがっておもしろい④	
*なかまにいられてくれることがうれしい④	*みんなしていることがちがっておもしろい④	
*なかまがふえるえがおになる④	*みんなのかえがちがっておもしろい④	

〔図8〕 学級のすてき

【実践⑥】 生活「たのしいあきいっぱい」〔+国語・算数・音楽・図画工作〕（11月）

まず、「秋といえば」をテーマに、それぞれの“秋”のイメージや単元で学びたいことについて、おもいおもいに表現したカードからは、それぞれの個性・感性・知識などが伝わってきた〔図9〕。

次に、グループごとに、秋の自然物を使ってつくりたいもの（あそびのコーナー）を話し合っ決めて、必要な材料やイメージなどの計画図をかいた。家にありそうなものは了解を得て持ってきたり、学校で調達できそうなものは自ら休み時間に職員室や事務員室を訪ねて集めたりし、自分たちで準備できない材料は、グループごとの申請をもとに担任が準備した〔図10〕。こどもたちは、みんなが楽しむことができるようにグループでアイデアをだしあいながら制作を進める過程において、新たに必要になったものは同様の方法で調達し、規模もふくらんでいった。あそび当日は、あそびかたや工夫したところなどを伝え合いながら各グループのあそびを楽しむ様子がみられた。また、足りなくなったものを追加でつくりたり、補修したり、ともだちがあそぶ様子からひらめいたアイデアをもとに、さらにパワーアップさせたりするなど、つくる過程そのものを引き続き楽しむ姿もみられた〔図11〕。工夫したポイントをかいたカードからは、個やグループの豊かな発想力が伝わってきた〔図12〕。



〔図9〕 秋のイメージカード



〔図10〕 グループごとの計画図をもとに準備した材料



これがあったらいいね。とってくる！
もって段ボールいるね…事務員室にききにこう！
あっちのグループのアイデアいいな、参考にしよう！

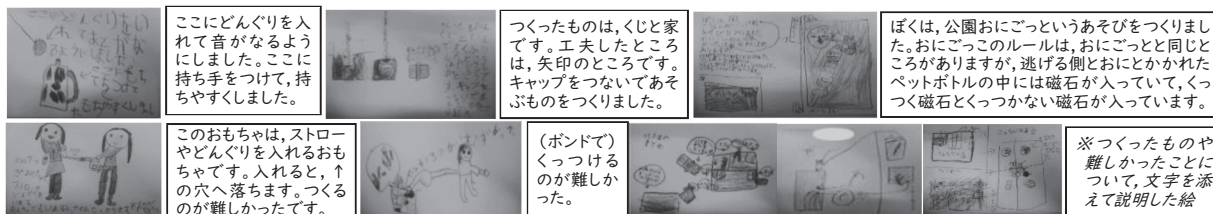
グループで作ったおもちゃ、みんなであそぶととっても楽しいね。

みんなが来てくれて、もっておもしろそうなアイデアがうかんだよ！

ドアに磁石がつくんだよ。ドアをスライドさせて、難しくするよ。

エサ入れや、釣竿を入れる場所も作ったよ。

〔図11〕 生活「たのしいあきいっぱい」 学びの様子



〔図12〕 秋のおもちゃ工夫カード

【実践⑦】 図画工作「ならべてならべて」〔+国語・算数・生活〕*タブレット活用（11月）

生活科との合科扱いとし、それぞれ3時間（活動2時間+ふりかえり1時間）を確保し、ふりかえりでは、グループごとにタブレットで撮影した写真を全体で共有しながら、工夫したところや気づきをじっくりと交流した。

自然物をつかった活動では、まずはそれぞれがおもしろおもしろに夢中になって自然との“やりとり”を楽しみながら同じ空間をとともにするなかで、楽しそうな姿や声に反応し、ともだちとの“やりとり”にもつながっていった。また、誰かが残した“作品”のもとに、他の誰かが通りかかってアイデアを加えるなど、個々の興味関心やアイデアが融合していく様子もみられた〔図13〕

牛乳パックなどをつかった活動では、おもしろおもしろに試す個々の“意図”を感じとりながら、グループとしての“目的”が生まれていく様子もみられた。さらに、共通の目的のもとで、自然と役割分担もできていき、アイデアとともに規模もどんどんひろがっていくなど、自然物の活動と共通する姿や場面も多くみられた〔図14〕。



〔図13〕 図画工作「ならべてならべて（自然物をつかって）」学びの様子



〔図14〕 図画工作「ならべてならべて（牛乳パック・ペットボトルキャップを使って）」学びの様子

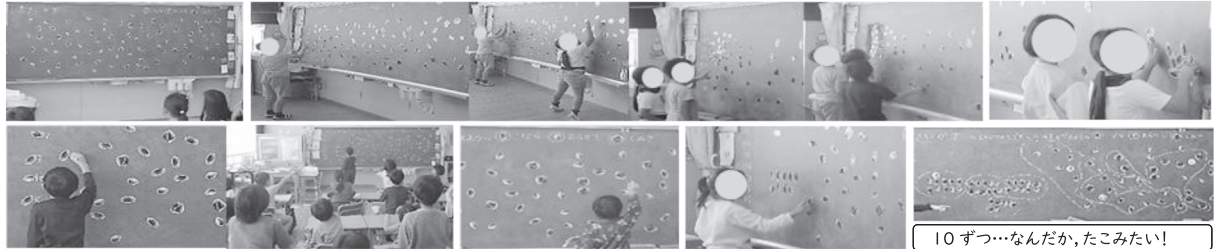
【実践⑧】 算数「大きいかず」〔+国語・生活・図画工作〕（11月）

単元の導入として、どんぐりの種類や大きさへの興味関心をひきだしながら算数としての学習に自然な流れでうつると、こどもたちから「これって算数…生活…どっち」という声がかこえた。多様な視点・思考をひきだすため、単元の“ねらい”にせまるやりとりや新たな考え方が生まれた際は柔軟に時間配分調整ができるように、生活科との連続2時間の合科扱いとし、結論を急がず、こどもたち自らねらいにせまっていくことを重視した。

黒板にどんぐりの絵を貼り始めると、こどもたちは自分の席から自然と数えだした。だんだんと数があいまいになるにつれて直接的操作の必要性を実感し、実際に黒板で操作する過程においては、段階的に人数を増やしていくことで、友達の操作がヒントになって自然と生まれるやりとりが、数える方法をみている側もふくめた全体の試行錯誤につながり、“まとまりをつくって数える”ことのよさへの気づきにせまっていた〔図15〕。

前半が終わると、自然と黒板の前に集まってきて操作を始める姿からは、ともだちの発表をみながら興味関心や思考が深まり、「やってみよう」「表現したい」「伝えたい」という気もちが高まっていたことが伝わってきた。

ひとりが離れると、またすぐに誰かがやってきて、黒板を通して次々と新たな思考が加わり、学びがつながっていった。このように、こどもたちだけでの学び合いが連鎖していき、自発的なやりとりを通して、“ねらい”を達成した。そして、学びの過程を改めて全体でふりかえり、ワークシートで個別に復習したあと、「どんぐり」をテーマに自由に描いた絵からは、日常生活やこれまでの学習内容とのつながりが伝わってきた〔図16〕。



〔図15〕算数「おおきいかず」学びの様子（前半）



〔図16〕算数「おおきいかず」学びの様子（後半）

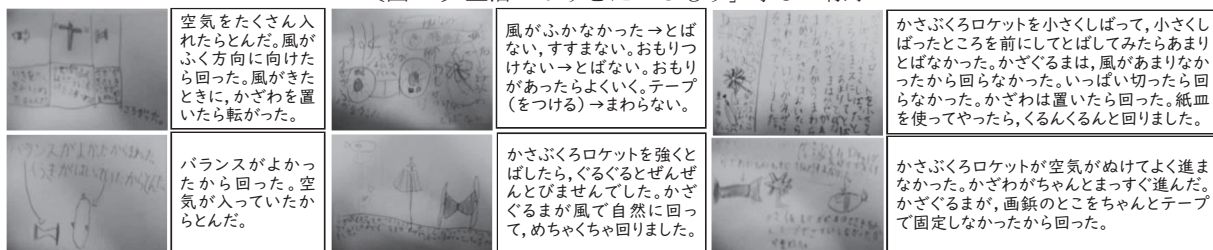
【実践⑨】生活「ふゆをたのしもう」〔+国語・算数・図画工作・体育〕（1月）

教科書に掲載の風輪・風車・傘袋ロケットを1つずつ全員同時に作らず、複数の形・大きさの紙皿と紙コップをふくめた3種類すべての材料をグループの人数分まとめて渡し、数日にわけて3時間の制作時間を確保した。

教科書をもとに、「どれに何がいくつ必要か」「誰がどの形・大きさを使って作るか」をグループで話し合せて考え、作る順番を自分で決めて制作を進めた。グループで机を合わせて実施することで、個々の制作活動に夢中になる過程で自然と学び合いが生まれ、実際に転がしたり回したり飛ばしたりしながらコツを試行錯誤し、さらに補強しながら実験を重ねる姿がみられた〔図17〕。自由な方法で表現した実験カードからは、試行錯誤の過程で自分なりにポイントをつかみ、それぞれの特徴（仕組み）をとらえていることが伝わってきた〔図18〕。



〔図17〕生活「ふゆをたのしもう」学びの様子



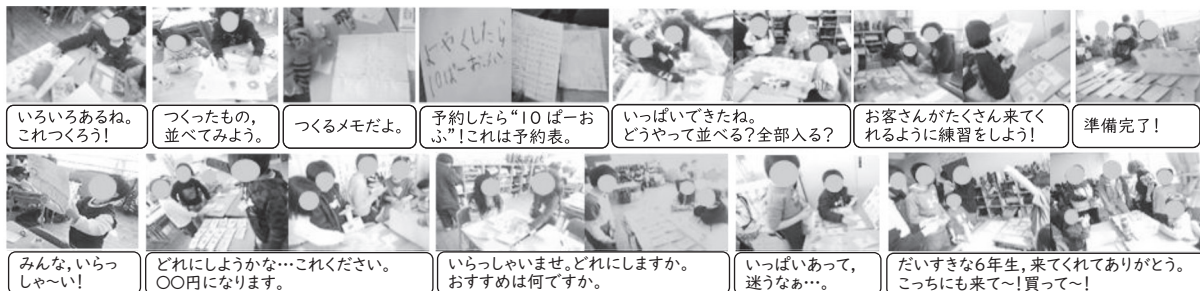
〔図18〕冬のおもちゃ実験カード

【実践⑩】国語「ものの名まえ」〔+算数・生活・音楽・図画工作〕（1月・2月）

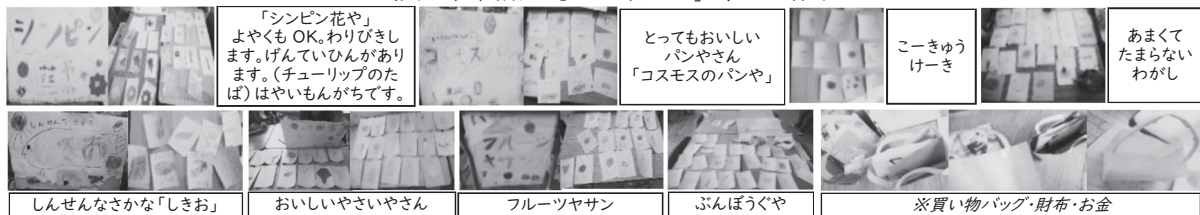
各教科の学習・生活のあらゆる場面において、さまざまな“ことば”にふれると同時に、「ものの“なかま”（分類）」という視点を無意識に獲得・表現してきた。グループごとに1つの“なかま”を決めると、図書室や家の本で調べたり、絵・折り紙・文字などで商品を表示したり、百円までの範囲で「高い」「安い」を意識し、経験・感覚・イメージをもとに価格を決めたりしながら、商品カードの制作を始めた。カードは、“おみせやさん”を開いて買い物をする際に“なかま”をより意識できるように、グループごとに数色の似た色（なかま）を準備した。

制作過程では、「〇〇つくったかな」「次は〇〇つくるね」など、グループでやりとりしながら進める様子が見られた。さらに、“ホンモノ”の買い物の雰囲気やだそうと、看板や買い物バッグ・財布・お金などをつくる姿が個やグループ間で連鎖していった。また、“おみせやさん”開店に向けて、商品の並べ方や看板の位置を工夫し

たり店員役の練習をしたりする姿もみられ、これまでの生活経験・学習活動そのものだけではなく、“かかわり”を通してはぐくまれてきたことが生かされ、さらにつながっていく様子が伝わってきた〔図19〕。あわせて、個性豊かなグッズや商品カードの数・内容からも、子どもたちの知識・経験・発想の豊かさを改めて感じた〔図20〕。



〔図19〕 国語「ものの名まえ」学びの様子



〔図20〕 看板・商品カード・グッズ

4 3つの視点を通したこどもの姿の変容

入学当初から「視点①」「視点②」を大切にしながら日々の実践を重ねる過程において、「視点③」の先に、明らかな“変化”を感じる瞬間が次々と訪れた。“ありのままの自分”どうしが衝突しあう場面でも、まずは担任と個々の関係づくりを大切にしてきたことで、最初は担任を介しながら率直な気持ちを伝えあい、「伝えることで伝わる」実感を重ねるなかで相手の気もちも理解していった。そして、徐々に自分たちで話して解決しようとする姿とともに、感情を表現する言葉がみつからず思わず手がでしてしまう場面も目に見えるように減っていった。

あらゆる学習活動においては、はじめから教師が提示・指示するのではなく、まずは子どもたちに「きく」ことを通して、個々の思考や感情の表出とともにやりとりが促進される雰囲気が生まれた。そして、環境との相互作用を通して自然と“ねらい”にせまりながら気づきの“質”が高まっていく「過程」を大切に、気づきや伝えたいおもしろさをひきだす雰囲気・関係づくりを重視したことで、多様な考えや経験がまじわる過程で、周囲の環境や学びへの関心とともに、楽しさやよさを実感しながら関係性をひろげ深めていく好循環につながっていった。

様子を見守る過程においては、子どもたちの“こえ”や姿から興味関心をとらえ、学習内容とつなげながらさまざまな「体験・経験」の場を設定した。そして、各教科のねらいにせまる「きっかけ・しかけ」をちりばめるとともに、多様な“やりとり”(相互作用)が生まれる学習活動を教科横断的に展開するようにこころがけることで、子どもたちが意識的・無意識的に課題をつかみとり、自ら試行錯誤しながら“ねらい”にせまっていく姿がみられた。子どもたちの“やりとり”からは、他教科や生活場面におけるあらゆる学びがつながり、“生きた知識”として実感的に獲得し、多方面にひろがり深まっていることを感じた。また、小さな自己選択・自己決定の機会を増やし、子どもたちの思考や活動の展開に応じて柔軟に時間を確保しながら、信じて任せて「待つ」ことを意識することで、周囲の様子をみたり他者とやりとりしたりする過程を通して、自ら選択肢をひろげ、自分や周囲にとってよりよい方法や考えに気づきながら、新たな選択肢や可能性を生み出していく姿が多くみられた。

夢中になるような豊かな体験・経験は、必ずといってよいほど誰かに伝えたいものである。そして、伝える方法としては、「話す」「書く」「描く」に限らず、表情や身ぶりなど非言語的な方法も多様に存在する。そのため、活動中は、子どもたちの表情・つぶやきなどから、今まさに学んでいること・感じていることをとらえ、活動後は、「文字」「絵」「図」「記号」など伝えたい方法で自由に表現できるように、また、無理のない時間で取り組むことができるように、ミニサイズの真っ白な画用紙を準備した。「誰かに伝えたい」「表現したい」と思うようなところが動く実体験が前提としてあり、伝える方法として多様な表現方法が認められることで、表現の“わく”がなくても、誰もがすぐに夢中でかき進め、かいたものをもとに、さらなる言語的なやりとりが生まれてい

た。個々の表現には豊かな個性があらわれ、それぞれの思考や視点など学びの過程がみえ、それが次の活動を考えるうえでの筆者自身のヒントにもなり、こどもの姿や学びが多方面につながっていくことを実感した。

さまざまな葛藤場面においては、感情調整に必要な時間はそれぞれ異なることから、「マイナスのようにみえる姿にも必ず意味や理由（つながり）がある」ととらえることを意識し、その過程や背景にあるものへの想像力をはたらかせながら、“今”の姿によりそい、自らの気づきや変化を信じて待つ先には、必ずこどもたち自らの発信があった。さらに、周囲のともだちがよりそい、状況や気持ちを1年生なりのことばで整理しながら、“対話”を通してこどもたち自身で解決しようとする場面も増えていった。また、関係性が深まるにつれて、学習場面においても、個々の考えを全体で交流するなかで、いつの間にかこどもたちだけでの議論が始まり、それぞれの気もちや考えが次々とびかひながら筆者の予想をこえて展開され、合意形成がはかられ、全体としての方向性や結論がでていく場面もみられた。これらの過程においては、こどもたちひとりひとりが、自分のことだけでなく、相手のことも考えながら、誰にとってもよりよい方法を見つけようとする姿が必ずあった。

このように、体験・経験やともだちとのやりとりを通して、「気もちや考えなどを伝える手段としての言葉」を実感的に身につけていったことが、さまざまな場面において生かされるとともに、ひとりひとりのなかに確実にはぐくまれてきた人権意識が多様な関係性において自然とあらわれ、相互に高まっていったことが推測される。

Ⅲ 考察

1年生は、まだ“自分”が全面にしやすい時期である一方で、新しい“であい”を通して徐々に周囲の環境にひろく目を向けながら自己・他者理解を深めていく時期でもある。

本実践を通して、架け橋期においては、「安心して発信できる雰囲気」のもと、横断的・総合的な学習活動を通して興味関心をはぐくむ過程で、主体性が着実にひきだされること、また、「つながりを通して育つ環境」のもと、さまざまな表出が他者との関係性を通してまじわる過程で、自己発揮や自己・他者理解が促進され、多様な体験・経験における相互作用を通して人権感覚がはぐくまれ、自ずとみがかれていくことが示唆される。

1 「安心して発信できる雰囲気」のもとでひきだされる主体性

小学校という新たな環境に対する期待とともに、実際に入学後の日々の学校生活を通して感じるさまざまな“ちがひ”への戸惑いや言葉にならないような不安が混在する架け橋期のこどもたちにとって、やはり「安心感」は欠かせない。環境の“ちがひ”がもたらす“あたりまえ”が“あたりまえではない”小さな経験の連続は、こどもたちの“あたりまえ”の姿を覆い隠してしまうことも珍しくない。“おなじ”と感じる経験や、他者とのかわりを通して「自分の気もちをうけとめてもらえる」「自分の考えが尊重される」など自分自身が大切にされているという実感の積み重ねによって、本来の姿や主体性が個々のペースで表出されてくる。

このような「安心して発信できる雰囲気」を通して、新たな環境への興味関心をはぐくむことが、さらなる主体性をひきだすためにも重要であると考えられる。周囲のさまざまな環境に対して“もっと”知りたい・つながりたいという気もちが自然とわいてくる体験・経験を通して、小学校における新しい学びに対する興味関心や意欲が高まっていく。そして、それまでの知識・経験を基盤に“おなじ”“ちがひ”を実感・意識しながら、わずかな“変化”“てごたえ”を感じる過程において、主体性の高まりとともに、気づきや視野のひろがり、知識・思考力の深まり、そして新たな知識の獲得・創出につながっていくのではないだろうか。

さらに、空間をともにする「他者の存在」があることで、“伝えたい”“共有したい”気もちが促進され、それぞれの豊かな経験・興味関心・知識・思考が自然と融合されながら深まっていく。また、“なんだか楽しそうだから”“だいすきなともだちがしているから”“自分もやってみよう”と未知の環境とも主体的にかかわっていく姿は、日常的に「安心して失敗できる」「失敗しても安心して前向きに自分をふりかえり、もう一度やってみようと思える」ような「安心感」につつまれた空間・関係性の実感があるからこそ、ひきだされる姿であると考えられる。

架け橋期において、多様な「つながり」を通じた「安心感」を重視した環境づくりについて、教育活動全体を通して横断的・総合的視点から意識していくことで、個や集団としての主体性が多方面から多様にひきだされていくことが示唆される。

2 「つながりを通して育つ環境」のもとでみがかれる人権感覚

小学校という新たな環境において、“知っている”人に囲まれた園生活から、多くの“知らない”人と学校生活を送る子どもたちは、さらに多様な他者の存在に気づき、さまざまな表出が他者との関係性を通してまじわる過程において、それぞれの豊かな個性を感じながら関係性をひろげ深めていく。そこで、「つながりを通して育つ環境」のもとで、学校生活全体を通して多様な関係性をはぐくむ視点が重要であると考えられる。

日常的な関係づくりとあわせて、「他者とのつながり」を意識した学習活動の工夫によって、主体性や興味関心が多方面にはぐくまれるだけでなく、学習・生活それぞれの場面における多様な関係性が往還的にはぐくまれていく。また、自己や他者との葛藤場面では、「なんでも言える」「うけとめてもらえる」「いっしょに考えてもらえる」雰囲気づくりを大切にすることで、子どもたちが率直な気持ちを自分の言葉で伝えあう過程において「伝えることで伝わる」実感を重ねながら相手の気持ちも理解していく。さらに、状況や気持ちによりそう周囲の人々のあたたかさを感じることによって、自己・他者理解とともに人権感覚が高まっていくのではないだろうか。

さまざまな「つながりを通して育つ環境」を意識することで、子どもたちの既存の知識・経験や自己と他者との“おなじ”（共通点）に対する安心・喜びや、“ちがひ”（相違点）に対する驚き・発見などを楽しむ姿が多方面にひきだされていく。そして、さまざまなこころの動きが自然とあふれ得るような体験・経験を通して、多様な関係性のなかで、「いっしょ」にいと楽しいね」「いっしょ」だとうれしいね」という感情の表出とともに、「みんな自分と“おなじ”ようにすてきなところがある・苦手なところもある」「すべてふくめて“いっしょ”だね」「ちがう”からおもしろいね」という気づきにつながる。さらに、他者をつなげる“こころよさ”を感じることで、「もっと“いっしょ”の空間・時間を共有したいね」という気持ちが、日々の子どもたちのさまざまな姿や関係性としてあらわれ、自他を大切にすること人権感覚が自ずとはぐくまれていくと考える。

架け橋期において、「安心感」のもとで多様な「つながり」を重視した環境づくりを教育活動全体を通して意識していくことで、新たな環境におけるさまざまな“変化”が、多様な“姿”としてあらわれ、それらの姿が融合しながら、個や集団としての人権感覚が相互にみがかれていくことが示唆される。

IV 今後の展望

今後も引き続き、“つながり”を意識した横断的・総合的な教育実践を大切に、子どもたちの「今」の姿から「過去」「未来」の姿や経験・学びをつなぎ、魅力的な環境とのであいを通して人とつながるこころよさを実感できる多様な関係性をはぐくみながら、子どもたちとともに筆者自身の人権感覚もみがいていきたい。

また、多様な“人”と“人”とのつながりを通して、子どももおとなも“育ちあう”環境のもとで、それぞれの人権感覚が自ずとはぐくまれ高まり続けていくように、子どもの経験や視点からのカリキュラムの見直しも図ってきたい。さらに、柔軟でゆとりある時間・空間のもと、長期的視点で子どもたちを見守ることで、学校・地域全体が“かかわり”を通して多様な価値観への実感的気づきをより促進する場となることを期待したい。

そのためにも、改めて「子どもの権利」について考え、学校だからこそできる「協働的な学びの場づくり」の重要性について実感的認識・意識を深めたい。多様な関係性を通じた子どもの姿を中心に個・集団としての成長や教育実践を語り合い、ふりかえり、子どもの視点にたった「子ども理解」や学びの過程・こころの内面もふくめた子どもの“姿”を多角的・肯定的に“みとる”視点”がひろがり深まる機会が増えることを願っている。

【引用・参考文献】

- 子ども家庭庁(2023)「子ども基本法とは？」(子ども基本法パンフレット)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会(2023)「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」文部科学省
- 寺山陽子(2022)『学びのつながりと互恵的関係を生かす継続的な幼小連携・接続—児童・保護者・教職員/保育士へのアンケート調査からよみとく認識の共通点・相違点から—』京都教育大学大学院教育学研究科修士論文
- 寺山陽子(2023)「幼児教育の視点からみる幼児期の経験と小学校の学びのつながり—5歳児・1年生の生活・学び環境と子どもの姿の観察を通して—」京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要(5), 49-58
- 寺山陽子(2025)『園内研修における「幼児期に終わりまでに育ってほしい姿」の共有と意識の変容—写真から子どもの育ちをふりかえるを通して—』京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要(7), 169-178