上越教育大学研究紀要　第43巻　令和５年８月31日
Bull. Joetsu Univ. Educ., Vol. 43, Aug. 31, 2023

「探究」領域の単元構成における「創造される対象」を媒介とした学びの過程に関する研究
－小学校第２学年「青空ひまわりレストラン」－

掛　健　二*・丸　山　悦　子*・若　林　匠　美**・松　本　健　義***

（令和５年１月31日受付；令和５年５月15日受理）

要　旨

本研究は，地元の小学校と連携協働した年間を通じた探究学習のアクションリサーチである。上越教育大学大学院専門職学位課程の「学校支援プロジェクト」において，子どもたちの学びの過程の参与観察による臨床的支援を実施し，探究の学習過程を創造した。活動過程のビデオ，画像，音声の記録を行い，記録データを教員たちと共有し，進行過程で学習単元の構成と再構成とを進めた。「探究」の単元構成（小学校２年生）において自分たちが育てた野菜を料理し，友達や畑の先生や保護者をお客さんとして招待する「青空ひまわりレストラン」を探究の学習のコアとなる「創造される対象」として設定した。その結果，⑴ 探究過程において子どもたちにとって「夢（理想）のレストラン」である「青空ひまわりレストラン」をコア概念として料理，歌，「創造される対象」が連鎖的に生成された。⑵ これらの「創造される対象」の生成は「親和的な対象」と「社会的・文化的な対象」の在り方と子どもたちの在り方とを両者の関係の視点より思い描かせ，「青空ひまわりレストラン」に子どもたち自身が今後どのように関わりその在り方を実現するかという問いと実践を生成していった。「創造される対象」の在り方のデザイン合理性を探究する存在論的アプローチによる単元構成の有効性を示した。

KEY WORDS
Inquiry learning　探究的な学習，Creative activity　創造活動，Problem solving for myself　自分事の問題解決，affinity objects　親和的な対象，objects to be created　創造される対象，social and cultural objects　社会的・文化的な対象

1　問題の所在及び研究の目的と方法

1．1　問題の所在

本研究は，小学校第２学年生活科の学習において，校地内の畑の横に児童らが育てた野菜でつくる料理を食べてもらいお客さんに笑顔になってもらう「夢のレストラン（青空ひまわりレストラン）」を開き，お客さんを招待する探究的な学習の単元構成と学びの過程を明らかにすることを目的とした。その際，「親和的な対象」(お世話する野菜)，「創造される対象」(「夢のレストラン」)，「社会的・文化的な対象」（野菜の先生，料理の先生，招待したいお客さん，身のまわりのレストラン等）との相互的関係より単元構成を行うことで，「創造される対象」である「夢のレストラン」の実現過程で，野菜の成長とお世話や招待するお客さんなどの多様な対象との間に生起する問題に出会い，自分事の問題解決を連続・発展させていく子どもの姿の実現を目指す探究的学習活動を構想し実践した。

1．2　研究目的

Ｊ市立Ｏ小学校第２学年が校地内の畑で野菜を育て，その野菜を使い１年間を通じて「夢のレストラン」を創造し，お客さんを招待することにより，野菜の世話をすることとレストランの在り方について自分事としての探究的な学習が生起し本質へ向かう問いが生まれる単元を構想し実践した。校地内の畑の横にレストランをつくり開店する活動，学年やグループでの議論における発言（発話や語り），作文シートの記述等から，自分事として本質に迫る問いと問題解決を連続・発展させる子どもの姿と行為の過程を捉え記述するとともに，構想した活動との関係について質的に分析する。それにより「創造される対象」を媒介とした学びの過程を明らかにする。また，「探究」の単元構成における「親和的な対象」，「創造される対象」，「社会的・文化的な対象」の連鎖的で相互的な媒介が，学びと単元設計にはたす働きと意味を明らかにする。なお，「自分事」とは，対象や活動への当事者性のある実践的関与と問題解決として使用する。

---

*上越市立大手町小学校　**十日町市立吉田小学校　***学校教育学系

1．3　研究の方法

対象：Ｊ市立Ｏ小学校第２学年総合的な学習の時間

期間：2020年４月～2021年３月

方法：学年担任である掛と丸山が年間の学習活動を構想し実践した。松本は大学院専門職学位課程院生と年間を通じて同学級の共同研究者として活動に参与し，参与観察記録と活動支援をした。若林は，松本研究室院生として，９月から12月に第２学年を中心に同校で学校実習「学校支援プロジェクト」を行った。松本と若林は，児童の問いの設定，討議，情報収集，整理・分析，まとめ・表現の各学習場面と，野菜を栽培する活動場面や「夢のレストラン」づくりに携わり，活動支援をしながらビデオ，デジタルカメラ，ICレコーダーで活動過程を記録し集積した。記録データは掛らと随時共有し，子どもの姿に基づいた探究過程に関する意見交換を行い，掛らがその後の活動構想を変更することで，自分事の問題解決を連続・発展させる子どもの姿を実現し捉えることを試みた。また，活動や討議のビデオ記録の発話や行為の記述により，目の前に生起する問題とその解決を通してレストランの在り方を考え直す過程で，お客さんをもてなそうとする自分たちの在り方を探究する過程を明らかにしていった。なお，ここでいう「問題」とは，子どもの活動過程の「いまここ」の場面や状況において，過去の自分たちの見方，感じ方，考え方，ふるまい方と，実現しようとする野菜やレストランの「在り方」との，それぞれの課題や両者の間の関係について，表現し思考し判断する過程と場面を意味している。子どもの学びの在り方と「創造される対象」の在り方と両者の関係（在り方）を問い吟味する存在論的アプローチとして位置付けている。

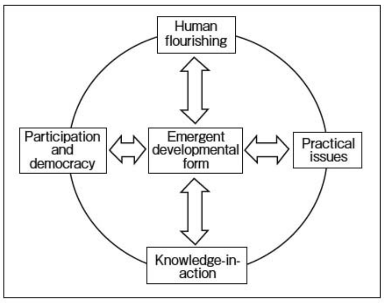

図１　Characteristics of action research （Reason & Bradbury 2001）

「アクション・リサーチの特徴 Characteristics of action research」（図１）によればこの「在り方」は，「たち現れ，発展する形態 Emergent developmental form」にあたる。「対象が内包する社会的な問題と自分たちの探究の過程が内包する矛盾」は，「実践的諸問題 practical issues」である。「青空ひまわりレストランの実現」に参画し協働的に実現していく過程では，子どもと教師や地域社会の人々の「人間性の開花 Human flourishing」と，「行為の中の知 Knowledge-in-action」とが，「理想のレストラン」の「たち現れ，発展する形態」（事象）を媒介にして相互作用的にかたちづくられていく。一連の過程は，44名の児童の協働と議論による創造的実践を通した吟味と判断という「参加と民主主義 Participation and democracy」により進行している（Reason & Bradbury 2001）。本実践においては，研究者や地域の専門家も，子どもや教師とともに図２の楕円で示す固有でローカルな活動フィールド（探究過程，探究の実践フィールド）に参画する協働的実践者である。以上の意味で本研究方法はアクション・リサーチに位置づいている。「たち現れ，発展する形態」は，子どもと教師と研究者とが協働で創造していくActor（「青空ひまわりレストラン」）が発展的に現象する<社会的・文化的な事象のかたち>であるといえる（図２）。

図１の各構成要素間が相互矢印で結ばれているのは，発展的に現象する事象のかたちは，実践的諸問題の民主的解決とその「行為の中の知」による人間性の開花として実現されることを示している。また，その都度の「青空ひまわりレストラン」の実現過程では，アクター（actor）の主体的働き（agency）として「たち現れ，発展する形態」が図１の各構成要素を常に照らし出し，必然的にアクターの在り方と円周上の４つの特徴の在り方を吟味させる。この吟味の過程が〔問題の特定―分析―計画―行動―評価と反省〕のサイクル（図２）であるといえる。このように生成的で流動的な働きをもつネットワークをかたちづくる「青空ひまわりレストラン」というActorの在り方により新たな意味や価値が発現する。「青空ひまわりレストラン」は，「誰もが笑顔になる場所」（場所）であり，「理想のレストラン」（理想）でもある。「理想」であり「場所（もの）」でもあるハイブリッドな存在である。この探究フィールドにおいて「主体性 agencyをもった存在 actor」（ラトゥール 2019，春日直樹 2011）として，活動と経験を支え促すとともに，理想を実現する実践の改造の場でもある。子どもたちにとっての「青空ひまわりレストラン」は，単なるものや環境ではなく，変化しながら周囲との在り方や関係を変化させる主体性をもつアクターで

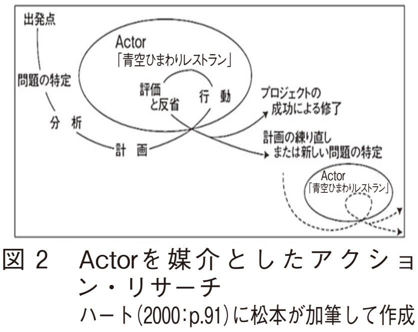

図２　Actorを媒介としたアクション・リサーチ
ハート（2000：p.91）に松本が加筆して作成

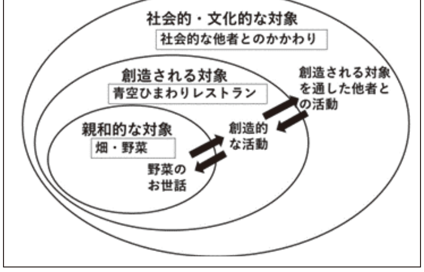

図３　創造的な活動を媒介とした探究的な学習の構造

あることにより，自分が世話をし育てる野菜と社会的な他者との関係とを媒介している。「創造される対象」に媒介された単元構成は「創造される対象」の在り方と関係を生成することで「親和的な対象」と「社会的・文化的な対象」を再創造し再定義する探究学習を進める存在論的アプローチである（図３）。

子どもたちにとって「青空ひまわりレストラン」は，畑やレストランに招待する「社会的な他者とのかかわり」と「畑や野菜」とを，それぞれリアルなアクターとして経験可能にしていくものである。同時に，「理想の実現」の現れや「理想の実現」への取り組みへの問いが立ち上がる場であり，探究の階梯を深める働きをしている。小学校第２学年（７－８歳）に設定したこの「探究の時間」は，ロジャー・ハートが「環境問題の調査，計画，管理への子どもの参画能力の発達」に示す，「地域でのアクション・リサーチ：観察やインタビューをし，それを受けてクラブのための鳥小屋づくり，学校内の水流の清掃など，自分たちの環境の一部分を改善する」（８歳）ことや，「コミュニティの環境に関するアクション・リサーチ：例－住民や環境の専門家へのインタビューなどを行い，それを物理的改善や意識の向上へと結びつける」（10歳）（ロジャー・ハート，2000：p.89）などの，「子どもの参画の段階」にも対応している。

2　実践の構想

2. 1　本質に迫る問いが生まれる活動の構想

本活動は，校地内の畑で野菜を栽培するとともに，育てた野菜を使った料理を食べてもらいたいという子どもの願いの実現を目指して活動を構想している。年度当初，子どもらは「野菜を育てたい」「育てた野菜を食べたい・食べてもらいたい」と願いをもち，対話を進めていく中で「野菜や畑を見ながら料理を食べてもらいたい」と食べてもらう場のイメージを広げていった。そこで，畑の横に野菜や畑を見ながら育てた野菜でつくった料理を食べてもらい，お客さんに笑顔になってもらう「夢のレストラン」を自分たちの手でつくり出すことにした。「親和的な対象」である野菜を栽培して収穫するまで，適切な世話をしたり，様々な問題を解決したりしていき，野菜に寄り添い，心を通わせていく。そして，「あったらいいな」と思い描く「創造される対象」である「夢のレストラン」をつくり出すまでに，居心地のよい空間を協働的につくり出したり，各自の役割を果たしてお客さんに満足してもらったりしていき，仲間やお客さんに寄り添い，他者との関わりを深めていく。「親和的な対象」と「創造される対象」を行き来しながら，「社会的・文化的な対象」となる自分と他者とのかかわりについて，よりよい在り方を体験的に学んでいくことを目指している。

子どもたちが「夢のレストラン」を創造する過程では，いくつもの問題に直面し，それらを解決していく中で多様な探究が生まれる。例えば，野菜を栽培する過程では，「野菜を育てるために虫の命を奪ってもよいか」など，野菜と他の生き物との関係を考え，自分の思いと目の前の状況との葛藤を超えるための探究が生まれる。また，「料理に使う野菜を買ってもよいか」等，レストランにお客さんを招待する上で，自分とお客さんの視点を変えることで，おもてなしに迫る探究が生まれる。さらに「青空ひまわりレストランとはどんな場所か」「レストランからもらったものは何か」等，活動を通して具現化してきた「創造される対象」である「夢のレストラン」の姿，すなわち私たちの「夢のレストランはどのように在るか」を問い直したり，意味付けたりすることで，自分とレストランとのあいだで生成され変化してきた関係を捉える探究が生まれる。

これらの探究が連続・発展するように，一人一人の野菜やレストランとの関わりを深めたり，旬の野菜を味わったりすると共に，レストランを開く過程で生まれる全体で考えた方がよい問いや，全体の合意により判断した方がよいこと等を，教師が意図的に取り上げて語り合い，対話を重ねていくことを大切にしている。

2. 2　探究課題と目指す資質・能力

表１　探究「青空ひまわりレストラン」単元設計（『探究力』p.47，ぎょうせい）

探究課題			
・自分たちの手でつくり出す「青空ひまわりレストラン」の在り方や，レストランにかかわる自分たちの在り方			
知識・技能	問題を解決する力	本質に迫る力	自律性・内省的思考
●野菜を栽培するための知識・技能 ●旬の野菜を使った料理の方法 ●旬の野菜を料理したり，味わったりした経験 ●レストランで果たすべき役割とその知識・技能 ●レストランや野菜，お客さんへの思いや願い	●自他の思いを実現するために，野菜栽培やレストラン作りで協働する。 ●自分たちが料理を味わってきた経験や思い描くレストランの姿から，招待する人のためにできることを考える。 ●レストランで必要な役割を分担し，招待した人のために協力してレストランを開く。	●夢のレストランを実現するために，自分やお客さんの視点で考えたり，野菜やレストラン等の対象になりきって考えたりする。 ●自分たちの理想を問い直したり，活動から意味付けたりする。	●進んで野菜やレストランとかかわり，自分たちのレストランの理想の姿を見いだそうとする。 ●異なる意見の友達を受け止めたり，折り合いをつけたりしながら，よりよい判断をしようとする。 ●理想のレストランの姿を捉え直しながら，自分とレストランとのかかわりを見つめる。

２年生児童44名に対して学級担任である掛と丸山が，学年で実践した生活科「青空ひまわりレストラン」のうち，２学期の「青空ひまわりレストランに招待しよう」の単元設計が表１である。年間を貫く探究課題を「自分たちの手でつくり出す『青空ひまわりレストラン』の在り方や，レストランにかかわる自分たちの在り方」と設定し，「青空ひまわりレストランに招待しよう」という活動に関わる「知識・技能」「問題を解決する力」「本質に迫る力」「自律性・内省的思考」に整理している。「創造される対象」として子どもが自らの手でつくり出す「青空ひまわりレストラン」やそこで開くイベントを念頭に置き，問題を解決する過程を思い描きながら，そこで子どもたちが向き合うであろう本質的な問題を設定している。探究の契機や原動力となる「創造される対象」と自分たちの在り方とを志向する〈存在論的実践〉であることにこの探究の特徴がある。

3　記述分析

3. 1　野菜のために虫をたいじしてもよいか？

６月５日，野菜が大きくなり始め，野菜の葉っぱを餌にする虫が集まってきた。ある子どもは，「ね，これウリハムシじゃん」「(葉っぱに) ウリハムシがとまってるよ。先生に言わなくちゃ」と息を吹きかけて虫を飛びたたせて野菜や畑の外へ逃がしていた。反対に，ある子どもは，野菜を守ろうとする思いから，ウリハムシを捕まえて水の入ったペットボトルに入れ駆除していた。そのペットボトルの前で，「かわいそうだなあ」とつぶやく子どもがいたことから，野菜を守るために虫を駆除しようとする子と，それに対して違和感を抱く子がいることに教師は気付いた。育てている野菜は違っても，「創造される対象」の一部である畑の問題であることから，全体で合意形成する必要があると考えた。

６月９日，「レストランの野菜のために虫をたいじしてよいか？」と議論した。表２は，その第１回目の議論における子どもの発言である。教師は，「虫も，野菜も生きている。どちらにも命があって大事だ」という共通する意見に理解を示した上で，どちらの選択がいいのか，自分の考えを整理するために作文シートを書かせた。表３－１と表３－２は，２回の議論後のＫの作文シートである。(括弧は，筆者加筆) Ｋは，２回の議論の結果，虫はたいじしない方がいいという結論に至った。レストランの野菜のために虫をたいじすることに反対する理由として，虫も野菜も命は一つしかなく「命のライバル」として平等であるとし，一方だけ悪者扱いにされる虫の気持ちに寄り添っている。また，野菜の命を守るために「(虫を殺さない) 作戦があるはず」と，どちらの命も守ろうとする諦めない決意が表現されている。しかし，２回目の議論後には葛藤も見られた。同じ虫である蚊を殺しているのに，野菜につく虫は殺してはいけないというのは，命を守るという視点においておかしいのではないかと考え始めたのである。Ｋは，殺さずにたいじする方法を作戦といい，新たな問いに向かいはじめている。このように，Ｋは，自らの体験や仲間との対話とを関連させて考えたり，「親和的な対象」である野菜に寄り添い，「創造される対象」である「夢のレストラン」を思い描いたりしながら，「野菜を育てるために虫をたいじすることは本当によいことか」という生き物の命を考える本質的な問いに向き合い，葛藤を乗り越えようしていることがわかる。

3. 2　レストラン開店に不足する野菜をどうするか?

表２　レストランの野菜のために虫をたいじしてよいか？（６月９日）

【たいじしてよい】・・・９人／43人（※１人欠席）
・虫をふんだりしてはかわいそうだけど，野菜を食べちゃうと野菜も悲しくなっちゃう。一番悲しいのは野菜だからたいじした方がいい。(Ｕ)
・虫をたいじしなかったら，葉っぱとかを全部食べられて野菜が育たないかもしれないし，レストランができない。(Ｇ)
・ウリハムシとかに全部葉っぱをあげちゃうと茎とかだけになっちゃうし，いい野菜が育たなくなっちゃう。おいしい野菜のはずなのに，まずい野菜になったら嫌だ。(Ｗ)
・虫はかわいそうだけど，葉っぱを食べられるとお野菜は元気がなくなる。虫は飛んで逃げられるけど，野菜は逃げることができない。(Ｏ)
【たいじしてはいけない】・・・34人／43人（※１人欠席）
・虫にも命があって大切だから，たいじしてはいけない。(Ｉ)
・たいじすると，自分が虫だったらたいじされたらいやだ。虫もご飯を食べに来てるだけだから，たいじしない方がいい（Ｐ）
・虫が葉っぱにいてガムテープでとられたら，自分も悲しむから。(Ｆ)
・虫も生きているから，死んじゃうとかわいそう。(Ｚ)
・虫は手とかでどかすことができるから（Ｖ）

表３－１　１回目（６月９日）の議論後のＫの作文シート

私は，たいじしてはよくないと思います。理由は３つあります。
１つ目は，虫も命があるからです。命は一つしかありません。だから，たいじしてはよくないと思います。
２つ目は，虫を悪者あつかいしてはだめです。確かに，やさいにも命があります。でも，その命のライバルで悪者あつかいはいけません。私が虫だったら，いじわるはいやだからです。
３つ目は，殺さないでバリアとか作戦があるはずです。私だったら，（虫を）殺さないで遠くに置いてきます。とにかく，作戦があるはずです。（K）
※下線は筆者

表３－２　２回目（６月12日）の議論後のＫの作文シート

探究の時間に，虫をたいじするかを話し合いました。たいじすることに決まりました。私は，たいじしてはだめだと思いました。やっぱり命があるし，JAの石井さんが言ってたみたいに，（虫には）きらいな色とかがあります。方法もあります。友だちの考えでびくっとしたのは，Mさんが「蚊は殺すのに，畑の虫は生きさせる」って言ったときです。確かに，蚊を殺すときはあります。でも，殺さないままでいます。でも，ちょっとなやみました。だって，蚊を殺した時があるからです。なやんだのは，（虫を）たいじをしてもいいと思うけど，かわいそうだし，わざわざそんなことをする必要がないからです。手でつかまえたりすればいいと思います。（K）　※下線は筆者

６月30日，自分たちが思い描く夢のレストランに近づくため，和食店の店主Ｊから料理を教えてもらった。子どもたちは使いたい野菜を選び，好みの調味料で味付けをした後にアルミホイルに包み七輪で蒸し焼きにした。子どもたちは，自ら使う野菜を選び思い思いに創作し，調理した料理の味を味わった。

７月７日，６月30日の調理体験活動を振り返る中で，Ｎが「先生，青空ひまわりレストラン，完成？」と訊ねた。教師はＮに青空ひまわりレストランは完成したかどうか問い返した。Ｎが「完成じゃない」と答えると多くの子どもたちも賛同した。その理由として「飾りや野菜の絵がない」，「看板ができていない」等の意見がでた。同じくレストランは完成していないとするＹは，「料理を自分たちで一回も作ったことがない」と発言した。すると，「大人がいたから」「Ｊさん（和食店の店主）が教えてくれた」「（私たちは）一人で考えて作っていない」等の意見が相次いだ。子どもたちは，「青空ひまわりレストラン」が完成する要素の一つとして，「自分たちだけで考えて料理を作ること」を示した。また，かまどチームが作ったかまどを使うことに意味があると考えた。次のチャレンジでは，自分たちだけでホイル焼きに挑戦することに決まった。

しかし，数名の児童から「みんなが食べるのに足りるだけの野菜が収穫できない」と声があがる。これに対してＭは「野菜を買って増やせばいい」とつぶやく。教師はこのＭのつぶやきを全体に問い返した。Ｍはすぐに「できれば，お客さんには必ず僕たちが育てた野菜を食べてもらいたい。できれば（買ってきた野菜を）使いたくないけど，お客さんには僕たちが育てた野菜の味を感じてもらいたい」と付け加える。その後，Ｓ「収穫していないものがいっぱいあるから，収穫できていない（野菜）は魔法で出せないから，買ってきて増やすしかない」，Ｂ「今できていない野菜を買って来ればいいんじゃない？」，Ｅ「できていない野菜も買うけれど，できている野菜で少ない野菜も買った方がいい」など「野菜を買って増やす」の意見が相次いでだされる。教師は「僕たちがやるレストランは野菜を買って来て増やします，でいいの？」と，子どもたちの考えを確認する。Ｍ「買ってきた方（野菜）は，自分たちで作って自分たちで食べる方（料理）で，自分たちが育てた方（野菜）は，できれば（自分たちも）食べたいけど，お客さんが１回も食べられなかったら，自分たちのつくった『青空ひまわりレストラン』じゃなくって，学校全体でつくった『青空ひまわりレストラン』みたいだから，なんか（自分たちが）頑張ったような気がしない。（自分たちが）頑張ったのなら，（自分たちが）頑張ってるっていう証拠は（自分たちで育てた）野菜の中にあるから，（自分たちが頑張って育てた）野菜の味は（お客さんに）食べさせないとわからない」（図４）という。教師は，「それ（自分たちが育てた野菜）をお客さん，来てもらった人に出したい。僕たちがここまで頑張ってきたことは野菜の中にある。それを食べてもらうことで僕たちの頑張りを知ってもらいたい」と，Ｍの発言を繰り返した。Ｍは「開く予定でレストランをつくったのに，（お客さんを）呼ばなかったら逆におかしい。そもそもレストランというものは料理を食べてもらう場所だから，自分たちで作って食べる場所じゃないから」と語る。レストランという「創造される対象」の在り方についてＭの語りが生まれる。

図４

3. 3　「青空ひまわりレストラン」は外で開くのか？中で開くのか？

10月31日，縦割り班の6年生を「青空ひまわりレストラン」に招待することを計画していた。子どもたちは，食べている時に，野菜や畑を見ることができ，料理を作っている様子も見ることができる「夢のレストラン」の実現を春から目指してきた。畑の東側に調理するかまどをつくり，南側の日当たりのよい場所に，ペンキを塗ったテーブルを並べ，旬の野菜を味わえるようにして「青空ひまわりレストラン」をつくってきた。9月には，自分たちが育てた野菜の美味しさを味わってもらいたいと，お世話になったJAの職員や先生方をお客さんとして招待した。自分たちのレストランに招待できたこと，お客さんに料理を喜んでもらえたことは，子どもにとって心に残る経験となった。

図5　青空ひまわりレストラン

これまでの経験を振り返り，もっとよいレストランを目指して，レストランを華やかにする花をプランターに植え，椅子にダンボールでオリジナルの座布団を作るなど，チームで準備を進めた。料理チームは，収穫したカボチャとサツマイモを使った料理の試作をし，開店準備を整えていた。しかし，天気に恵まれる日が少なくなり，お客さんを招待する日が近づくにつれて「6年生を招待する日に雨が降っていたらどうするの？」と不安の声が上がってきた。これまでは，雨が降れば延期と考えてきたが，教師は，子どもが「青空ひまわりレストラン」で大切にしたいものを意識するよい機会であると判断し，延期するという選択肢をなくし，「招待する場所は外なのか？中なのか？」を判断する話合いをした。表4に示す意見が出た。

表4　「青空ひまわりレストラン」を外で開店するか中で開店するか

＜外に招待したい＞	＜中に招待したい＞
○本当の青空ひまわりレストランは外にある。	○雨でよごれてしまったレストランは見せたくない。
○自分たちのつくったレストランや畑を見てもらいたい。	○料理が濡れてしまったら，美味しく味わってもらえない。
○青空の下で食べてもらいたい。	○お客さんがよごれてしまって，しつれいになる。

外に招待したいと考える子は，自分たちでつくり出してきた「青空ひまわりレストラン」の場所へお客さんを招待することを大切にしたいと思っていることが分かった。「創造される対象」であった「青空ひまわりレストラン」が子どもたちにとって，「親和的な対象」に近づき，そこに込められた思いに寄り添おうとする姿が見えてきた。中に招待したいと考えている子は，お客さんに育てた野菜やそれらを使った料理を味わってもらうことを大切にしたいと思うとともに，お客さんという他者の気持ちに思いを巡らせていた。自分たちのつくり出してきた場所への思いか，お客さんへの思いか，どちらかを選ばなければならないことが，一人一人の「青空ひまわりレストラン」で大切にしたいものは何なのかを意識し，判断することになった。多数決の結果，中に招待することに決まった。

10月31日，6年生を招待した。カボチャとサツマイモの料理を味わってもらった後，教室の窓からレストランを紹介する子どもの姿があった。話合いを行ったことで，お客さんを大切にするから中で開くことに納得していたが，どうにかして自分たちがつくり出した「青空ひまわりレストラン」を見せたいという思いが表れていた。表5は，6年生を招待した日を振り返って書いたHの作文シートである。

表5　「教室の『青空ひまわりレストラン』に6年生を招待したよ」

茶巾しぼりとカップケーキを6年生の班長さんに食べてもらったときに，みんなで作ったサツマイモとカボチャを美味しいと言ってもらえてうれしかったです。料理担当が頑張って作った料理だけじゃなくて，2年生みんなで作ったサツマイモやカボチャを美味しいって言ってもらっているから，お客さんを担当して見ているだけで，私もうれしくなりました。 次に開くときは，外でやりたいです。6年生は中に招待して，百点満点じゃないと思ったからです。外で野菜のことを紹介したり，もっと近くで野菜やレストランを見てもらったりしたいからです。（H） ※下線は筆者	 図6

3. 4　収穫した野菜だけで料理するか? 野菜を買って料理するか？

保護者を「青空ひまわりレストラン」へ招待する日を11月24日，25日に決めた。待ちに待った活動である。Kだけでなく，ほとんどの子どもたちが外にある自分たちがつくり出してきた「青空ひまわりレストラン」に招待したいという思いを強くもっていた。天気の良い日が続いていたことで，場所の不安はなかったが，新たな問題にぶつかることになった。収穫した野菜が少なく，少しの量しか料理が作れないことである。お客さんにお腹いっぱいに満足してもらうことは難しいと思われた。そこで，「収穫した野菜だけで料理するか？野菜を買って料理するか？」話し合った。議論は２日間にわたった。表６は，「お家の人に食べてもらう料理どうする？」について議論した11月10日の話合いの発話である。

表６　議論「お家の人に食べてもらう料理，どうする？」K，Q，H，M，N，L，R，D，S：子ども　T：教師

■料理担当からの相談内容

今あるお野菜はサツマイモとカボチャ２個です。作れる料理は茶巾絞りとピザです。本当はホイル焼きを作りたいです。でも，材料のお野菜が足りなくて困ってます。だから，材料を買ってもいいですか。みんなの考えを教えてください。

【お家の人に食べてもらう料理のために野菜を買うかどうか】

［ア］畑のお野菜だけで作る

K　自分達で頑張って作ったお野菜だから，お家の人たちに自分たちの頑張って作ったお野菜を食べさせてあげたい

Q　他のお野菜を買って作るのだと，今育ってるお野菜が，なんか少し意味なくなっちゃう

H　買った野菜だと，違う人（農家の人）の「頑張って作ったよ」っていう気持ちが（お客さんに）届いちゃうから，本当は，自分たちが作ったお野菜をお家の人に食べてもらいたい

M　自分たちの作った味の方が大きいはずなのに，他のお野菜も買っちゃうと，なんかそっちの方が量を多く買わないと作れないし，だから，混ぜたらそっちのスーパーで売ってる野菜を作った人の気持ちの方が大きくなっちゃう

N　頑張ってお野菜を作ったから，お母さんお父さんとかにも頑張った証拠を見せたい

M　つくった野菜の中にがんばった証拠が入っている。

L　お父さんお母さんに僕たちが作ったお野菜さんだよって言えないし，お野菜さんを育てて頑張った証拠がなくなる

［イ］他のお野菜も買って作る

R　本当は自分たちの野菜で作りたいけれど，途中で野菜が足りなくなったら大変だから他の野菜も買う方がいいと思う

D　サツマイモとカボチャ２個ずつしかないと，最初の方のお客さんは足りるけど，最後のお客さんには足りなくなっちゃうから（野菜を買うのは）仕方がない

R　途中で材料が足りなくなるとレストランに来たお客さんに失礼なことをする《T：失礼ってどういうこと?》

R　せっかく来たのに食べられない

S　買うとしても，全部買っちゃうと，ごちゃ混ぜになっちゃうから，決めたお野菜を買う《T：決めたお野菜って何？》

S　今育てているお野菜とか，いっぱい育てたお野菜とか，そういうお野菜を出す　※（ ）内は筆者

［ア］を選択した子どもたちは，自分たちが頑張ってきたことを育てた「野菜で伝えたい」という思いがあり，［イ］を選択した子どもたちには，「お家の人にたくさん食べて喜んでもらいたい」という思いがある。どちらの意見も大切にしたいという思いをもつ子どもたちもいた。どちらも招待する「お客さん」に寄り添って出した判断である。

１回目の議論で［イ］を選択したHは迷いながら，「お野菜は自分たちで作ったお野菜じゃないけど，お料理は自分たちで作るものだから，畑のお野菜だけで作りたい気持ちもあるけれど，お野菜が足りないのだったら，他のお野菜も買ってきたほうがいい」と発言した。しかし，Hは，２回目の議論の終末で［ア］を選んだ。これは，２回の議論を通してHが吟味し続けて出した答えであり，Hの探究が深まりを示している。［ア］［イ］のどちらを選ぶか判断するには，「そもそも自分たちがつくり出してきた青空ひまわりレストランとはどんなレストランなのか」「自分たちは

表７　教師による子どもたちへの問いかけ

T　［イ］の人たちは「お客さんにお料理を出すことが大切でしょ」ってことでいいの？［イ］に貼ったみんなは「『青空ひまわりレストラン』は，お客さんにお料理を出すことが第一でしょ」ってことでいい？［ア］に貼った人は「僕たちのがんばった味を楽しんでもらうのが青空ひまわりレストランでしょ」ってことかな？じゃあ，ぼくたちのがんばりを大切にするのか，お客さんを大切にするのかってことね？みんなはどちらを大切にするの？

C　（16秒間の沈黙）

※下線は筆者　　T：教師　C：子ども

図７　みんなはどちらを大切にするの？

どんなレストランを目指してきたのか」と，「青空ひまわりレストラン」の理想をＨ自身が問い直す必要があった。

表７のように教師が問いかけると，子どもたちの多くが大きくうなずいた。一人一人の考えがより明確になった場面といえる。そして，直後の問いかけ（下線部）によって，子どもたちの思考は一気に深みに入り，17秒間の沈黙が生まれた。子どもたちは頭を抱え込んだり，うつむいたりして考え込んだ（図７）。議論は，表８の02Hの発言により「『青空ひまわりレストラン』はどんなレストランであるのか」という「創造される対象」「青空ひまわりレストラン」の在り方の本質に迫る問いが立ちあがり，子どもと教師は共に対話を深めていった。

表８　議論「お家の人に食べてもらう料理どうする」（2020.11.10）

H, N, G：子ども　T：教師　( )，[ ]内：筆者
［表記記号］(.)（4.0)：間合，0.2秒以下または秒数，下線：音声が大きい，:::音声ののび，-：音声が密着

01T	言い残したことはないですか？
02H	青空ひまわりレストランは(1.0)がんばりを(.)伝えるレストランだと思います
03T	もうちょっとくわしく言える？(Ｈさん)
04H	私たちが(.)水やりとか病気とか(.)いろいろやってきたがんばりを伝えた-りするレストランにしたいです
05T	Ｈさんにとって青空ひまわりレストランは自分たちのがんばりを伝えるレストランなんだ(.)そのがんばりってのは水やりだとか病気のたいさくとかそういうのを全部含めてね(.)そういうレストランになればいいよってこと？［Ｈ：うん］
06T	がんばりを伝えるレストランになれば，どっち？-それとも，どっちになったとしてもいいの？
07H	そのがんばりは(.)できるだけ大きい方がいい
08T	あ::そのがんばりは(.)できるだけ大きい方がいいから(.)じゃ今気持ちはどっち側にあるのかな？
09H	畑の野菜だけ（で作る方）
10T	こっち［ア］側にいってるのね(.)それができる限り大きい方がいいから::こういうレストランを目指したいな:って思うと(.)［ア］に気持ちがいってるわけね？［Ｈ うん］なるほどね，今のＨさんみたいにさ，青空ひまわりレストラン はこんなレストランだから今なやんでるんですってＨさん言ってくれたじゃない？みんなはさ:::どんな青空ひまわりレストランを目指してなやんでるの？
11N	お野菜？(.)さ-ん？(4.0)が(.)こんなに美味しいですよっていう(3.0)こんなにおいしいですよって-伝えるレストラン(2.0)(お野菜さんが)苦手な人でも食べれるようにおいしく-(.)おいしいですよって伝える（レストラン）
12T	そういうことが伝わるレストランだと思ってるのね？ なるほどね(.)だから::さっきなやんでますって言いに来たんだ(.)そう思うと他のお野菜が入っていてもいいんじゃないかな？ってちょっと思い始めたわけね？お野菜の美味しさがわかるレストランだと思うと(.)ちょっと気持ちがここぐらいに来たわけだ［Ｔ：黒板上のアとイの真ん中を指す］なるほどね(.)そうか(1.0)悩むね::(.)他のみなさんはどんな青空ひまわりレストランを目指してるの？
13G	野菜のことをたくさ-ん-知ってもらうレストラン
14T	野菜のことをたくさん知ってもらう(.)もう少し詳しく教えてくれる？
15G	私たちは今まで野菜のことについて調べたり育てたりしてきたから(.)野菜のことを知っているから(.)そのことをお客さんに伝えてお客さんにもわかってもらう
16T	そう考えるとどっちになるの？お野菜さんのことを伝えようと思うと，畑のお野菜さんだけで作る方になるんだ(.)でもＧさん今［イ］だね::なやむね::

ＨやＮは「青空ひまわりレストラン」を通じて，自分たちの頑張りやお野菜さんの美味しさがお客さんに伝わることが大切であると語る。Ｇは，野菜について調べたり，育てたりしてきた中で得た多くの知識をお客さんに伝えて知ってもらうことも「青空ひまわりレストラン」の大切な要素であると語っている。足りない野菜を買って料理をつくるか，買わないでつくるかという目の前の問題解決の過程で，「『青空ひまわりレストラン』とはそもそもどのような場なのか」というその「在り方」の本質に迫る問いが子どもたちに立ち上がっている。「青空ひまわりレストラン」は，私たちの頑張りを野菜や料理などの「創造される対象」を通して表現する場であり，来てくれたお客さんが料理を食べたときにその頑張りが伝わり「美味しい」と笑顔で喜ぶ姿に出会うことができる場所である。そのことを，子どもたちは議論を通してはっきりと思い描くことができたのである。議論の最後に教師は「お野菜を買ってつくるか，買わないで自分たちが育てたお野菜だけでつくるかではなく，みんながどんなレストランを目指しているのか，それによってどっちを選ぶかは変わるよね。理想のレストランがどんなレストランなのかが大事だよね」と問いかけた。その後，多数決の結果，子どもたちは「お野菜を買って料理をつくる」と判断した。その決定に涙を拭う子もいた。お野菜とレストランとお客さんの笑顔という「創造される対象」の間に，意味や価値の対立と矛盾や疑念が生じ，新たな課題が立ち現れている。表９は，議論後のＭの作文シートである。

表９　「お家の人に食べてもらいたい料理どうする」（2020.11.10）

ぼくは，はたけのお野菜だけで（料理を）作った方がいいと思いました。理由は，（野菜の量や種類は）少しだけだけど，みんなのがんばりがたくさん入っているから，おいしいカボチャとサツマイモだけど，みんながいっしょうけんめいお野菜さんをみてそだててレストランをやった結果のあまりのお野菜さんたちだからです。あと，みんなが発見したことや，さがしたことがむだになってしまうからです。（M）　※( )内は筆者加筆

3．6　お家の人を招待－「青空ひまわりレストラン」（2020.11.24-25）

「問題を解決する過程」と「本質に迫る過程」とを往還する単元設計は，探究の過程を動かし深化する作用があった。11月24日25日，２日間に分けて保護者を「青空ひまわりレストラン」に招待した。保護者から「カボチャパイが香ばしくてとっても美味しい」と感想を聞くと，子どもたちも笑顔になり会話も弾んだ（図８）。保護者を畑に案内し，野菜の特徴や育てていたときのエピソードを詳しく話す子どもの姿も見られた。Mは，父親の膝の上に腰かけ，父親が料理を食べる様子をうれしそうに見ていた。

これまでの話合いの中にも「野菜の中に自分たちの頑張りが詰まっている」という語りが繰り返し交わされていたこともあり，Hさんはお客さんに満足してもらうことを第一に考えて，「他の野菜を買ったとしても，料理は自分たちがするから，その頑張りは料理に入っている」と，料理にも頑張りが詰まっているから，他の野菜も買って料理しても大丈夫だと考えた。その後の話合いでは次（表10）のような意見がでた（『探究力』p.48，2022）。

図８　11.24青空ひまわりレストラン

表10　〈収穫した野菜だけで料理する〉か？〈買ってきた野菜も使って料理する〉か？

＜収穫した野菜だけで料理する＞	＜買ってきた野菜も使って料理する＞
○少しだけでも自分たちの頑張りがしっかりと入っているから，頑張って作った野菜を食べてもらいたい。 ○他の野菜とまぜちゃうと意味がなくなってしまう。 ○買う野菜の方が多くなってしまうと，自分たちの思いが少なくなってしまう。	○料理は作るから，それまでの頑張りは伝えられるはず。 ○出せる料理が少ないとお客さんがさみしいと思うし，いろいろな料理を出してお腹いっぱいになってもらいたい。

自分たちが頑張ってきたことを「野菜で伝えたい」という思い，「お客さんにたくさん食べて喜んでもらいたい」という思い，どちらの意見も大切にしたいという子どもの思いや願いがあった。そのために，どちらを選ぶか判断するには，「そもそも自分たちがつくり出してきた青空ひまわりレストランとはどんなレストランなのか」「自分たちはどんなレストランを目指してきたのか」と理想を問い直すことが必要であった。

Hが「青空ひまわりレストランは頑張りを伝えるレストランだから･･･その頑張りはできるだけ大きい方がいい。迷っているけれど，畑の野菜だけで料理する方がいい」と発言した。この発言は，理想とするレストランの姿を考えた上で，目の前の問題を解決しようとすることで，自分が大切にしたいものとは何かを判断しようとした姿であった。その後，子どもたちは同じように理想とするレストランの姿を話し始めた（表11）。（『探究力』p.48，2022）「創造される対象」はどうあるか批評し語る姿である。

これらの発言をもとに，ただ単に他の野菜を買うか買わないかを判断するのではなく，どんなレストランが理想のレストランなのかを考え，開店に向けて最後の判断を採決により決定することを皆で確認した。結果は足りない分の野菜を買って料理することになった。子どもは，理想のレストランの姿を問い直すことで，自分たちの頑張りを野菜で伝えることも大切だが，お客さんに満足してもらうことの方が大切だと判断したのである。そこには，２つの対立する思いと，同時に達成できない理想とがある。悩みながらよりよい判断をする子どもの姿があった。Hは，話合いの終わった後にも，教師の所へ来て「もし，他の野菜を入れた

表11　＜理想とするレストラン＞

○やさいのおいしさを伝えるレストラン ○やさいのことをたくさん知ってもらうレストラン ○おいしいりょうりをあじわってもらうレストラン ○やさいをおいしくたべてもらうレストラン ○みんながうれしくなるレストラン ○気持ちをつたえるレストラン

表12　レストランにお家の人を招待

私はがんばったことはやさいのせつめいです。むずかしかったけど，自分たちのやさいを知ってもらうためにがんばってせつめいしました。･･･（中略）うれしいこともありました。それは，たべてもらったときです。たべてもらったときに，「あまい」とか「おいしい」とかいって，お客さんが笑顔になっていたからうれしうれしかったです。みんなが笑顔な青空ひまわりレストランがひらけてよかったです。（H）

料理にしたら，それは青空ひまわりレストランにならない。何とかできる方法があると思う」と訴えていた。しかし，保護者を招待した「青空ひまわりレストラン」の後，次のような作文を書いた（表12）。自分たちの野菜を知ってもらうだけでなく，お客さんに喜んでもらったことへの喜びが綴られていた。Hにとって「青空ひまわりレストラン」の意味や理想が変わっていった瞬間であった」（『探究力』p.49，2022）。

4　考察

第２学年の探究「青空ひまわりレストラン」は，子どもたちの美味しいお野菜を育ててお世話になった人たちに食べてもらい笑顔になってほしいという願いや思いから始まった。野菜を育てる過程やレストランを開くたびに直面する問題の解決を通して，「夢のレストラン」である「青空ひまわりレストラン」の姿（在り方）とその本質に迫る問いを立ち上げ「青空ひまわりレストラン」のよさをお客さんと共に経験すること，それにより生まれるお客さんの在り方（笑顔になる等）を関係的に創造する探究学習である。「虫から野菜を守るには何をするとよいか」「何を作ったり，置いたりすれば，夢のレストランに近づくか」「どのような野菜を使いどんな料理をどのように作って食べてもらうか」等，野菜づくりと「創造される対象」（「夢のレストラン」）をつくる探究学習を通して，子どもたちは皆で何かをすることが楽しいことに気づき，そのよさが子どもたち全体にひろがっていった。皆で語り合い・考え・判断する議論もまた協働的な創造経験である。語りや議論の経験を繰り返し対話が生まれ創造的な探究は深化し発展していく。語りや議論を通してレストランや料理などの「創造される対象」を見つめることで，頑張ってお世話をした野菜と自分との関係，自分とお客さんとの関係に対する子どもたちの見方・考え方が多面的に立ち現れている。野菜やお客さんへの自分たちの実践的関与の過程と関係を吟味しながらつくり変える過程で，「創造される対象」の意味や価値と未来を思い描き創造する力が発揮され育まれている。野菜づくりやレストランづくりで次々と生起する問題や課題を自分事において見つめ，感じ，思い描き，表現し，思考し，判断し，実現する過程で，季節や対象（お客さん）が変わることで発生する問いと課題の解決を経験していく。「創造される対象」の在り方を通して実現されるこれまでの私たちとこれからの私たちの生きる在り方に光があてられ子どもの学びの在り方が生成している（図９）。

図10が示すように，目の前の問題解決の過程と本質に迫る過程の往還が探究を動かし進化する単元設計となる。この探究過程を通して子どもたちの問いは多様化し，個に固有な探究を深めていった。また，野菜と自分との手紙や詩のやり取り，野菜の妖精づくりは，「親和的な対象」へと関わる自分の行為や頑張りの対象化を創造的に促し，探究的な学びの過程の内省化を生み出している。

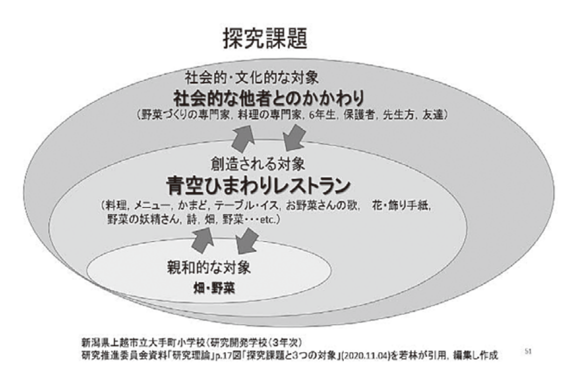

図９　対象間の相互作用による探究課題の生成

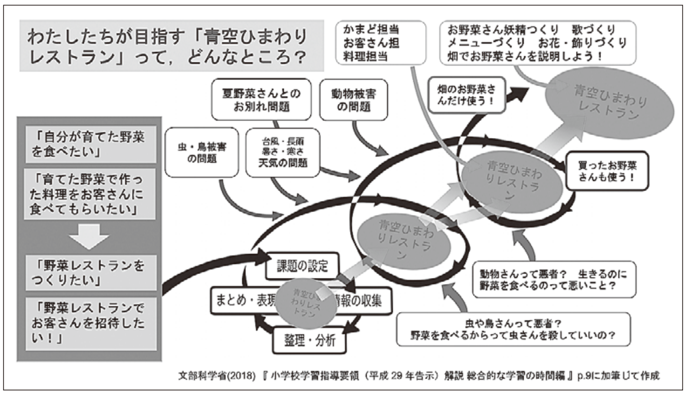

図10　問題解決の過程とレストランの生成過程

子どもたち（主体）がケアする，ケアされる対象は，夢のレストラン「青空ひまわりレストラン」である。メイヤロフは，「人々をケアすることのほかに，ある意味では，私たちはほかのたくさんのものやことを同様にケアすることがある」（メイヤロフ，2006，p.14）とする。ケアの対象は，カウンセラーとクライエントの関係のように，一般的には人と人との関係を対象にして言われることが多い。しかし，メイヤロフは，「一人の人格をケアすることと一つの観念をケアすることの間に，どのような重要な相違があろうとも，その相手が成長するのを援助するという共通のパターンがある」（同書，p.15）という。

子どもたちは，「青空ひまわりレストラン」を創造する過程において，お客さんに自分たちが育てた野菜を食べて

もらいたいと願い，野菜に寄り添いながら育てた。つまり，子どもと野菜，飛来する虫や天候，子どもたちとお客さん，提供する料理等の，複数の「創造される対象」とのあいだを常に行き来しその関係を吟味している。その過程で，それぞれの対象が質的に変化成長していくのであり，レストラン全体も「社会的・文化的な対象」へと質的に成熟している。子どもたち（主体）は，対象をケアすることを通して，対象に役立つことによって，彼ら自身も成長しているのである。子どもたちが夢のレストランの成長を思い描きケアするとき，「青空ひまわりレストラン」の未来の在り方が，子どもたちにケアの中で何をするかを導き，またどのように子どもたちが応えるべきか，そしてそのような応えには何が適切であり，必要なのかを選択し，判断し，決定することを促しているのである。「ケアすることは，種々の障害や困難をのり越える過程の中で発展していくのである。私の専心は，私が他者の中に感じとっているかけがえのない価値によって基礎づけられている」（同書，p.24）。このように，子どもたちの行為の中で生起する「専心は私の首尾一貫性によって示される―不利な状況のもとで退かないことや，困難をすすんで克服していくことにみられる一貫性のことである。この一貫性は，自由を与え，私の意志を表現している」（同書，p.25）。子どもたちは，生起する様々な問題を繰り返し解決しながら「青空ひまわりレストラン」の姿を探究し続けたといえる。

5　おわりに

本研究では，子どもの学びの過程の事実をもとに，「問題解決の過程」と「本質へ向かう問いを考える過程」の往還による多様な対話の場を設定し，これを単位として単元設計とカリキュラム全体とを再構成することが，「創造される対象」に媒介された探究的な学びの過程を形づくる重要な視点であることを明らかにした。「本質へと迫る問を生み出す「探究」を構想するためには，子どもの意識が【親和的な対象】【創造される対象】【社会的・文化的な対象】へとひろがるプロセスとして思い描くことが大切である」（大手町小学校，2022，p.23）。探究の実践過程では，さらに【社会的・文化的な対象】から【創造される対象】へ，さらに【親和的な対象】へと焦点化して再定義していくプロセスが生起し，「問題解決の過程」と「本質へ向かう問いを考える過程」の往還（図11）を力動化している。

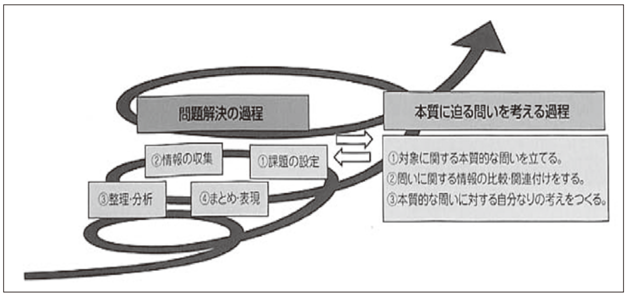

図11　問題解決の過程と本質に迫る問いを考える過程が往還する構造図（上越市立大手町小学校　2022）

記述分析を通して明らかにした具体的成果は以下の3点である。①6月の野菜の生長期における2回の議論「お野菜さんを守るために虫をたいじするか？」を通して命の重みと葛藤を越える在り方への探究を深めた（Kの作文シート）。そして，虫たいじの議論は，Mの「頑張ってるっていう証拠は野菜の中にある」という発言につながった。②「足下が悪い中，外に招待してもよいか」「料理に使う野菜を買ってもよいか」など，レストランにお客さんを招待する上で，自分とお客さんの視点を変えることで，おもてなしに迫る探究が生まれた。③思いがけない問題発生のためにレストラン開店の危機に直面した。深刻な野菜不足により料理班から相談があった。お客さんを招待するには野菜が足りない。野菜を買って補うか，それとも今ある野菜でできる料理を提供するか。賛否が分かれる中，そもそも「青空ひまわりレストランとはどんな場所か」「レストランからもらったものは何か」等，活動を通して具現化してきた夢のレストランの姿を問い直したり，意味付けたりすることで，自分とレストランとの関係を捉える探究が生まれた。

これらの探究が連続・発展するように，一人一人の野菜やレストランとの関わりを深めたり，旬の野菜を味わったりすると共に，レストランを開き実践する過程全体を捉えて考えた方がよい問いや，子ども全体の合意により判断した方がよいこと等を，教師が意図的に取り上げて子どもと話し合うことが重要である。

今後は，探究的な学びの過程の構造と単元設計，カリキュラムの関係に着目し，学びが深化する授業とカリキュラムの往還的な在り方を明らかにしていく。

引用文献・参考文献

・文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説　総合的な学習の時間編』（2018a）
・文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説　生活編』（2018b）
・上越市立大手町小学校『令和元年度研究会資料　大手町ファイル2019』（2020a）

・上越市立大手町小学校『研究開発学校３年次　研究の概要　報告』(2020b)
・上越市立大手町小学校『研究開発学校（３年次）研究理論』(2020c)
・佐伯胖『「子どもがケアする世界」をケアする』(2017)，ミネルヴァ書房
・ミルトン・メイヤロフ『ケアの本質』(2006)，ゆみる出版
・新潟県上越市立大手町小学校編『探究力』(2022)，ぎょうせい
・黒岩昭伸・掛健二・若林匠美・松本健義「創造活動を媒介とした探究的学習の構造－「理想の水辺」の生成を通した学びの過程－」(2020)『上越教育大学研究紀要』第40巻第１号，pp.139-151
・若林匠美・黒岩昭伸・掛健二・松本健義「本質に迫る問いを生成する対話の過程」(2021)『上越教育大学研究紀要』第40巻第２号，pp.425-437
・Reason, P. & Bradbury, H. (eds.) (2001，Reprinted 2002)，Handbook of Action Research: Participative Inquiry & Practice. London: Sage Publication Inc. p.2
・佐藤一子・森本扶・新藤浩伸・北田佳子・丸山啓史（2005）「アクション・リサーチと教育研究」，『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻，p.323
・ブルーノ・ラトゥール，伊藤嘉高（訳）『社会的なものを組みなおす－アクターネットワーク理論入門』法政大学出版会，2019年，pp.83-162
・ブルーノ・ラトゥール，川村久美子（訳）『虚構の近代－科学人類学は警告する』新評論，2008年，pp.26-29，pp.76-79
・春日直樹『現実批判の人類学』世界思想社，2011年，Kindle版，位置No.666，3649／6354
・ロジャー・ハート（著），木下勇・田中治彦・南博文（監修）IPA日本支部（訳）『子どもの参画－コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』萌文社，2000年

A Study on the Learning Process Mediated by “Objects to be Created” in the Unit Structure of the “Inquiry” Area; Elementary School Second Grade “Blue Sky Sunflower Restaurant”

Kenji KAKE* · Etsuko MARUYAMA* · Takumi WAKABAYASHI** ·
Takeyoshi MATSUMOTO***

ABSTRACT

This study is practical research on inquiry-based learning throughout the year in collaboration with a local elementary school. It had conducted us in the “School Support Project” of the Professional Degree Program of the Graduate School of Education, Joetsu University of Education. By providing clinical support while observing the children’s learning process in a participatory manner, the process of inquiry-based learning was developed with the children and teachers. The process of inquiry-based learning activities was recorded using video, images, and audio, and the recorded data was shared with teachers. Based on the data, the unit structure of the “Inquiry” area and its restructuring were conducted to facilitate the children’s learning process. In the unit structure of the “Inquiry” area (second grade elementary school), the core “object to be created” of the unit was to open a “Blue Sky Sunflower Restaurant” where children cooked vegetables they grew themselves and invited their friends, teachers, and parents as guests.

The results are as follows.

(1) From the “Blue Sky Sunflower Restaurant,” which was the “object to be created” as the core of the unit and the children’s “dream (ideal) restaurant,” new “objects to be created,” such as dishes and songs, were created one after another.

(2) “Objects to be created” are objects that create or change the relationship between “affinity objects,” such as their own fields and the vegetables they grow, and “social and cultural objects,” such as the guests they invite, the insects that eat the vegetables, and the vegetables sold at the supermarket. What kind of existence does the “Blue Sky Sunflower Restaurant” have for the children and customers? How should the restaurant be improved in the future? The children asked, thought about, and redefined how they would relate to the “Blue Sky Sunflower Restaurant” and how they would realize their ideals.

This study showed that the ontological approach to exploring the rationality of the design of the “objects to be created” had a unit design rationality that the children themselves renewed their own learning process.

* Joetsu City Ohtemachi Elementary School ** Tokamachi City Yoshida Elementary School *** School Education