

「個と集団」に即した生活科授業の分析と考察

— 卯ノ里小学校「なかよし学習」の事例から —

久 野 弘 幸 (愛知教育大学生生活科教育講座)

東 嶋 さやか (愛知教育大学大学院)

(2006年10月30日受理)

Analysis and Consideration on Relationship between “Individual learning” and “Group learning” in Life Environment Studies

— A case study of “Nakayoshi Gakushu” at UNOSATO Elementary School —

Hiroyuki KUNO (Department of Life Environment Studies, Aichi University of Education)

Sayaka HIGASHIJIMA (Graduate Student, Aichi University of Education)

要約 教育において、「個」と「集団」は、本来ならば対立してとらえられるべきものではないが、最近では、「個性重視」や「協調性重視」といった考え方があり、とらえ方が揺れている現状である。本研究では、今まであまり丁寧に定義されてこなかった「個と集団」について、新たに独自の“7つの視点”を定義した。

また、学校教育の中で「個と集団」の関わりが顕著に見られる授業として、生活科が挙げられる。その中でも、愛知県の卯ノ里小学校で独自に行われている、低学年の学習である「なかよし学習」は、人との関わりをより重視して行われている。その1年生の実践を事例として取り上げ、子ども達の活動における「個と集団」の関わりについて、分析と考察を行った。

Keywords : 個と集団, 生活科, なかよし学習

I はじめに

生活科の教科目標には、「自分と身近な人々、社会、自然とのかかわりに関心をもち……」という記述がある。学校生活では、子ども達は様々な環境（人的環境・物的環境）と関わりながら生活しており、自分と周りの人々・社会・自然との関わりを考える中で、自分にとってのそれらの価値を感じ取り、意味を見出すことが重要であると定義されている^{注1)}。

それらの「かかわり」の中でも、家族・友達・先生等、「人との関わり」は、子ども達の生活において欠かせないものである。これは、生活科に限らず教育・学校というフィールドにおいて幅広くとらえることができる「個」と「集団」の二つの面から考えられるといえる。

教育界においては、昔からの伝統的な一斉学習が批判され、個を重視する方向へ移行してきた流れがある。しかし、最近では「行き過ぎた個性」などの批判もあり^{注2)}、「個から集団へ」という動きも一部で見られ、「個」と「集団」の間で、とらえ方が揺れている^{注3)}。

「個」と「集団」が対立的にとらえられているのが現状であるが、本来は形式的な対立関係でとらえて批判するものではない。人間は集団活動が基本であり、小さな社会である「家族」という集団から生活が始まる。その後、保育園や幼稚園、小学校……というように社会が広がっていき、年齢と集団生活の経験の繰り返しや積み重ねの中で、相互に刺激し合い、学び合いを生かして豊かに個性が育まれている。「個」を追求

しても、社会という集団の中で生きていく以上、生活の基盤が「集団」であることは大前提である。また、「集団」を追求しても、一人一人が異なった思考を持って生活している以上、「個」としての見方も存在している。そのように考えると、「個」と「集団」は互いに相対する言葉ととらえがちであるが、切り離せず、どちらかに偏ることなく、どちらも尊重していくことが必要なのである。「子ども一人一人の個性を伸ばすには、活動を個別化すればよい」という考えもあるが、子どもが常に個別の中に閉じられていては、集団の中での自己の考えや成果を表現することもなく、自己と他との違いや特色を意識し、個性を伸ばす手がかりを得るのも難しい。子どもが個別に自己の課題に取り組むだけならば、学級などの集団は不要である。

本研究は、「個と集団」という視点に立ち、生活科における自立の基礎を培う個の形成と、「人との関わり」を通した集団のありかたに焦点を当て、「個と集団」についての具体的な視点を定義し、それを基に、生活科の授業を分析・考察することをねらいとする。

II “個と集団”の7つの視点

これまで述べてきたように、「個」と「集団」は対極でとらえるのではなく、子どもの学びにとってはどちらも重要である。社会生活を営む以上、「個」が「集団」を形成しているのであり、「集団の中で個がどう生かされていくのか」がこれからの教育で重要である。しかし、「個」と「集団」と一概に言っても、様々

な面から考えることができる。教育における「個」と「集団」のとらえについて、下記の図1に示す、①から⑦の7つの視点から詳しく考えてみたい。

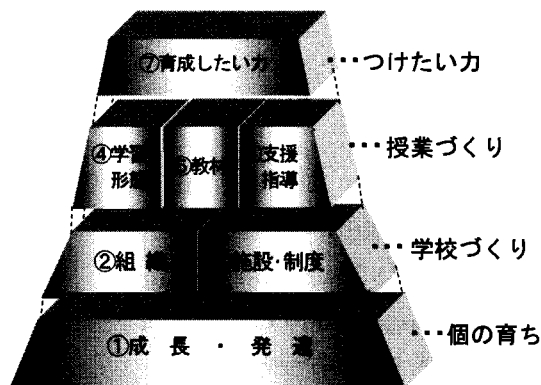


図1：「個と集団」の7つの視点

①「成長・発達」としての視点

子どもは、成長・発達に伴って、生活における基盤が「自分・家族・学校・地域・社会……」というように、個から集団へと広がっていく。それは、成長・発達が集団の発達の適応に関わっていることを示している。そして、個人の能力、適性などの個性を伸ばす学習が進められるような「集団」として見ると、「学級集団」において、以下のような発達段階がある^{注4)}。

小学校入学～半年頃……児童相互の集団に対する感情・意識・態度は未分化。単なる集団の段階。
1年生後半……学級集団の分立段階の初期。短期間ではあるが閉鎖性の弱い小集団が現れる。
2～3年生……小集団の人数も増加。分立した小集団はある程度の永続性を持ち、等質性・閉鎖性が現れ、小集団間に対立も起こるようになる。
4年生頃……永続的で強固であった小集団が、再びそれぞれの小集団の境界を開き、排他的な傾向が弱くなり、包容的になる。
5～6年生……学級全体として統一された目標へ活動できるように統合される。学級集団は小集団がそれぞれ閉鎖的でなく相互に協力できるようになり、学級全体と小集団は独立性を失わずに学級全体としての依存関係に立つ。

②「組織」としての視点

日本の学校教育では、学級を基本とした「集団」が組織されており、その役割は次のような3つに分けられる。一つには、休み時間や掃除・給食などの時間における「生活」としての役割を果たす生活集団、二つには、教科や総合的な学習の時間などの学習を行う際の学習集団、最後に、特別活動や学級活動などでの学級集団である。

生活集団とは、学習活動にとどまらず、「学級」を基盤にした集団生活の中での、子ども同士の関わりの視点からのとらえである。生活集団での関わり合いが、学級の仲間とのコミュニケーションや人間関係についての広がりや深まり、人格のぶつかり合いによる人間的な成長をもたらすのである。人格的な成長が学習意欲の増進にもつながるため、動機付けとしての役割もある。

それに対し、学習集団は学習活動の面からの集団のとらえである。子どもの学習の習熟度や理解度・進度に合わせて能力別に集団編成する場合や、子どもが自らの興味や関心から課題を選択して学びの集団を作る場合、グループ活動・個別活動等において子どもの個々の学習スタイルによって編成する場合など、様々な学習集団の編成方法が考えられる。

学級集団とは、「集団活動を通して行われる活動（＝特別活動・学級活動等）」におけるとらえである。これについては、小学校学習指導要領解説・特別活動編の目標に、望ましい集団のあり方が述べられている^{注5)}。学級集団は、集団活動を通しての「活動目標を持った教育」を行うことを目的とすることが前提となっている。

③「施設・制度」としての視点

現在では、集団だけでなく個にも対応し、柔軟な対応のできる制度を取り入れていく動きが盛んである。「オープンスクール」として施設を整えたり、ノーチャイム制や時間割のブロック化というように、制度を変えることで、集団にも個にも対応した活動ができる。

特に、生活科や総合的な学習のような学習では、机と椅子が整然と並ぶ教室では活動が行いにくく、まとまったスペースの取れる場所や、個人やグループで活動のしやすい環境が必要となる。現在は児童数が減って空き教室が増えており、それらも活用されている。

また、グループの活動などは、1時間の授業では学習が終了できない場合も多い。その場合、弾力的に時間割を編成し、活動を妨げたり意欲を減退させないような配慮や、活動の広がり・深まりに対応した学習環境の整備として、制度や施設を考えていく必要がある。そのような面からも、個と集団に対応して考える必要がある。

④「学習形態」としての視点

学習活動を、「個」と「集団」のどちらの形態で行うかというとらえ方もある。個で行う学習は、習熟度別学習やドリル学習など、個人の興味や関心、学習能力や進度に基づいて行われる学習が挙げられる。一方、集団で行われる学習の代表的なものとしては、国語や算数などの教科学習をクラス全員で学ぶ一斉授業や、総合学習のように、学級全体で一つの課題に取り組んでいくというスタイルが挙げられる。

また、集団はその規模についても様々であり、ペア学習のような小規模な活動から、数名で構成された班で行うグループ学習、学級単位、学年単位などがある。集団学習の代表的な形態である一斉授業は、一定の集団に同じ教材で一つの目標に向かって授業が進められる。生活集団の質やよさが効果的に生かされて展開される面があるが、やはり一斉授業での理解だけでは、個性を生かす教育にはならず、子どもの学習を支援するには困難であり、個と集団の両面に対応できる学習形態が必要である。

⑤「教材」としての視点

学習で関わる人を「教材」としてとらえると、教材が「個」か「集団」か、という視点も重要である。生活科や総合学習などの活動の場合、人との関わりの中から、様々な活動を展開する学習であり、教材が「個」であるか「集団」であるかは、学習の新たな見方を生み出す。例えば、学習形態と教材の関わりでは、学習活動（子ども）と教材（人）の組み合わせにより、活動内容は以下の表1のような関わりとしてとらえられる。

表1：教材と学習形態による活動内容

	学習形態＝個	学習形態＝集団
教材＝個	インタビュー	招待
教材＝集団	訪問・見学	訪問・見学

⑥「支援・指導」としての視点

「個」と「集団」のどちらに対して支援・指導を行うかは、学習における重要な視点である。学習形態が、個・集団どちらであっても、支援・指導は学級集団や班などのグループ集団に対して行う場合と、個人に対して行う場合がある。例えば、一斉授業の中であっても、集団に対して一斉に指導する場合と個人的に指導する場合とでは役割や指導が異なる。また、個別に学習を行っている場合でも、集団と個の両方に指導することができる。これらは、教師が個または集団に対してどのような目的をもって関わっているのかを明確にしておく必要があり、教師の選択によって、どちらに支援する方がよりよいのか、適切に見極められ判断されることが重要である。

また、支援・指導については、働きかける教員の側の視点でもとらえられる。今では、一人の教師が授業を行うだけでなく、ティームティーチングや少人数指導など、複数教員での指導や支援も多く行われている。複数の教員で複数の子どもを指導する場合やゲストティーチャーを招いて授業を行う場合には、教員同士が指導の方法や方向性を統一しておかなければならない。

⑦「子どもに育成したい力」としての視点

授業・単元のレベルで「子どもに育成したい力」は様々にあるが、「個」と「集団」の両方の面があると考えられる。

＜育成したい力の例＞

＊集団で発揮される力

自分らしさの発揮・自己実現への力、自発的・自主的な活動への意欲、活動への主体性・実践的な行動力、思いやり・協調性や協力性、集団のルールを尊重し役割を果たす責任感、集団のために尽くそうとする貢献性・奉仕性

＊個として発揮される力

自己教育力、自らの教育課題に気づき主体的に取り組む力など。（加藤の教育の個性化・学習の個別化理論が挙げられるが、7つの視点の「④学習形態」の視点も関連する。）

例えば、学習指導要領に記載されて定義されている「生きる力」は、学習における基礎・基本や、問題解決能力・自主性や主体性などに代表されるように「個として育て発揮する力」と、コミュニケーション能力や協調性・協力性などに代表されるような「集団の中で発揮する力」の二つの側面があると考えられる。教育においては、全ては最終的に個人の中で育てる力であっても、その力自体は、個人または集団の中で発揮するという異なった側面がある。これは、社会という集団の中で生活することが基盤であることが前提となっているからである。

Ⅲ 実践の分析と考察

1. 実践の概要

(1) 単元名

1年「かぞくってすてきだね」（12時間完了）

(2) 単元目標

家族の支えによって自分が成長してきたことや、温かく見守ってくれる家族がいるという気付きを通して、家族の一員として自分の役割を果たそうとしたり、家族への感謝の気持ちを表す。

(3) 学習計画

12時間＋α（2時間）

＜学習の流れ＞

1. ガイダンス（教師の体験談を聞く） ①

2. 家族との関わりを思い出し、関わりを表にする ②

3. 発表内容や発表方法を考える ③

4. 自分が考えた方法で発表の準備・練習をする ④～⑦

5. 中間発表を行い、意見を聞く ⑧

6. 発表の手直し・練習をする ⑨⑩

7. 学級ごとに発表会をする ⑪

8. 活動を振り返り、単元のまとめをする ⑫

○は時間数を表す

※活動時間が足りなかったため、実際には、4の発表準備の時間と7の学級発表の時間が、それぞれ1時間ずつ行われていた。

2. 分析と考察

(1) 準備・発表練習

発表の準備や練習は、全体として5時間設けられ、ペープサートや絵日記、紙芝居の中から子ども達が自

分の好きな方法を選び、黙々と作品を製作していた。また、作品が早く完成してしまった子は各自で練習し始め、子ども同士で聞き合いをしたりしている様子が見られた。

①子ども同士の関わり合いから

○香織・恵美の関わり（事例1）

香織は紙芝居を選択しており、画用紙に家族との関わりについて、丁寧に絵を描いていた。活動の途中で香織が、題名をどこに書けばいいのか気になったようで「題名って……」とつぶやいたのに対し、隣の席の恵美がそれに気づき、話しかけている場面が見られた。香織はワークシートを見ながら少し考え込み、「題名はどこに書いたらいいの？」と改めて恵美に聞いており、それに対して恵美が「……裏に書くんだよ、たぶん……」と答えていた。香織はそのアドバイスによって安心したようで、「ああ、そっか。」と言いながら、笑顔を見せ、再び絵を描き始めていた。

(写真あり)

○直人・陽子の関わり（事例2）

直人が発表原稿を作っている時に、隣の席の陽子との関わりが見られた。直人が漢字が思い出せずに悩んでいたのを見て、陽子は自分の机から国語の教科書を出して、漢字を探してあげたのである。陽子は転校生であり、この単元の途中からの参加で発表を行わないことになっていたため、友達の発表の練習を聞くなどをしながら友達と関わっていた。その中で、「隣の席になった直人の役に立ちたい」という気持ちから、このような関わりが見られたのではないだろうか。

○健斗・章二の関わり（事例3）

また、中間発表後の準備・練習においては、健斗と章二が、自分達で互いに発表練習をしていた。ペープサートを使って、章二が練習をしているのを健斗が見てあげていたのであるが、章二のペープサートの動かし方に対して、健斗が「そうやるんじゃないかってさー……」といってペープサートを実際に動かして見せてあげる場面が見られた。章二は、自分の発表にあまり自信が持てていないようであり、「ここ間違えた……」というような発言もしていたため、それに対して、健斗は発表原稿も見せてあげていた。また、章二があまりにも自信がなさそうな様子であったためか、健斗が

「いいからやってみて」と、練習を促している様子も見られた。その言葉で、章二はまた健斗に練習を見てもらったようである。自分の発表ややり方に自信の持てない章二に対し、健斗が見る側からのしっかりしたアドバイスと後押しをしてあげたため、章二も自信を持って再び練習ができたのではないだろうか。



②個人の活動の様子から

○直人の活動（事例4）

直人は、父親が単身赴任で仙台へ行っているため、帰ってくる時にお土産を買ってきてくれるということをペープサートを使って発表しようと、はりきって準備していた。ペープサートを作る時、父親の姿のペープサートから作っていたが、父親の顔の表情を笑顔にすることにこだわりを見せていた。直人自身の納得のいく父親の笑顔を表現しようとする取り組みからは、たまにしか帰ってくることでできない父親への愛情が表れていると考えられる。

また、中間発表の次の第9時間目の活動では、できあがった自分のペープサートを作り直している場面も見られた。自分の姿のペープサートが、片方のみ腕を挙げている姿であったのを、両方挙げている姿に変えていたのである。これは、「お父さんが帰ってきて、自分がお土産をもらってもっと喜んでいるようにしたい」という強い思いの表れだと考えられる。「これ（腕）が上に挙げるといいんだから……これも直そう。手の形だけだから、切っちゃおう。向きを変えるだけだから簡単」と言いながら、出来上がったペープサートの腕をはさみで切っていた。そして、新しい画用紙に新しい腕を描き、色を塗って、切って体にセロテープで貼り付けるといっても細かい作業を、丁寧にしていた。作業をしながら、「挙げてるから、上にやらないと」と何度か言っているところを見ると、『うれしい時に手を挙げて、万歳をして喜びを表現する自分を表現したい』という意識が強く表れているようであった。おそらく、直人にとっては、大好きなお父さんが帰ってきてくれた喜びと、大好きな新幹線のおもちゃのお土産をもらえたという大きな2つの喜びがあり、彼の中でその喜びを表現することは重要であったのだろう。



（２）中間発表会

中間発表会では、本番の発表に向けてよりよい発表を作るために、３～４人のグループごとに発表練習を行った。今回、初めて子ども達だけで発表練習を行ったのであるが、評価活動も取り入れての発表であった。一人ずつが発表を行い、その後に、評価カードを使って評価をしていた。全ての発表が終わった後には、自分の自己評価をし、反省を書くという活動であった。

○絵里・英輔・小春・遼平のグループ（事例５）

絵里、英輔、小春、遼平の４人のグループでは、遼平が最初に発表し、残りの３人が発表を見て、評価カードで評価を行っていた。遼平は発表し終わった後、みんなから評価カードをもらうまでの間、後ろを向いて飛び跳ねたりしながら、「まーだかな、まーだかなー」と、とてもわくわくしながら待っている様子であった。また、評価カードをもらった時も、うれしそうな表情を見せていた。初めての評価活動ということもあり、友達から評価されるというマイナスのイメージよりも、友達からプレゼントをもらう時のような、わくわくする楽しい気持ちを持っていたのではないだろうか。後から発表を行った絵里、英輔、小春の３人も、評価カードを書いてもらっている間、「いいー？」「まだー？」「まだー」などといった会話が交わされたりするなど、遼平と同様に、笑顔でとてもニコニコしている表情が印象的であった。また、評価カードをもらった後も、皆うれしそうに評価カードを見ている姿が見られた。

○英輔・遼平の関わり（事例６）

発表の後に、自己評価と反省を書く場面では、英輔が同じグループの他の子に対して「俺大きな声ではっきりと話せた？」としきりに聞いていた。また、「俺、半分にした。ここだけ上手にあんまりうまく描けていなかったから半分にした」と、自分の評価について話していた。英輔は、自分の発表になかなか自信が持てなかったため、自分に対して、認めてもらうような良い意見を求めているようにも感じられた。また、もっと直したいところを書くように、教師からの指示があったことに対し、英輔は「どこを直したらいいと思う？」と何度か遼平に聞く場面も見られた。遼平は、それに

対して首をかしげたりしながら一生懸命に考えている様子で、質問をしたりして、「声を、大きくした方がいいと思う」というアドバイスをを行っていた。その場面においても、英輔がワークシートに書く様子を覗き込んだり、顔を見たりして、積極的にアドバイスをしようという様子がうかがえた。また、遼平が「俺は？」と切り替えて質問したことに対し、「えーっと、もうちょっとペープサートを長くした方がいいと思う」と、英輔は丁寧に答え、「話を？」「うん」という会話のやりとりも見られた。さらに、その英輔の発言に対して、同じグループの小春が「それは言えてる」と同意する発言もしている。個人で振り返りや反省を行っている場面であるが、子ども同士の意見の交換や、意識が関わっている様子が見られた。



○直人・雄介・春奈のグループ（事例７）

今回が、相互評価の初めての取り組みであったため、直人と雄介の間で、意見の相違から喧嘩が起こってしまうという場面が見られた。雄介は「自分は上手にできた」と思っていたのに対し、直人は評価を厳しくつけていた。それについてショックを受けた雄介は、先に終わっていた直人の発表に対しての評価を変えてしまい、それに対して直人が怒ってしまったのである。授業の最後の場面であったため、担任は授業が終わった後に、直人、雄介、春奈の３人に事情を聞いて話し合いを行わせていた。教師と話し合いをする中で、直人の意見と雄介の意見をじっくり聞きながら、春奈も「春奈は……」と、自分がつけた評価について説明ができており、また、当事者である直人も、自分の意見をきちんと説明し、雄介に対して納得の行く評価の根拠を伝えていた。初めての相互評価であったが、子ども達は子ども達なりの根拠を持って、お互いを評価できていたといえる。また、教師は、「聞く人によって、評価は違うんだよ」「相手のためになるように書いてあげた？」というような言葉を丁寧に掛けながら、子どもの考え、主張をじっくり汲み取っていた。初めての相互評価において、お互いにいじわるではなく、相手がよくなるように高め合っていくことを、このグループの子ども達は学んだのではないだろうか。

（３）考察

以下に、Ⅱで定義を行った「７つの視点」を参考にして実践の考察を述べる。この「７つの視点」については、授業だけでなく、学校教育全般においての様々な角度からの子どもの見方・授業の見方を提示するものである。本研究では、授業実践を考察するにあたって、図１にあるような“授業づくり”の段階としての「④学習形態」「⑤教材」「⑥支援・指導」の視点と、“つきたい力”としての段階である「⑦育成したい力」の視点の４点を、主な視点として考察する。

④「学習形態」の視点から

今回の実践は、学習形態としては、個人での追究活動が主な活動であった。しかし、そのような個人活動であっても、事例１～３に見られるように、活動の最中に子ども同士の関わりが見られており、これらは必然的に子ども達同士で関わりを持っている場面であるといえる。個人の活動追究の場面において、このような関わりが見られることは、「集団の中での個人追究」という意味合いが強いのではないだろうか。事例１での、香織が恵美に質問をする様子や、事例２の、直人のために陽子が漢字を調べてあげている様子、また、事例３のように、なかなか自分の発表に自信を持っていない章二に対して、健斗が様々なアドバイスをしている様子からは、自然な形で、子ども同士がお互いを意識して助け合っているという姿が見られた。個人活動であっても、困った時に自然に友達に聞いたり、アドバイスをもらったりすることは必然的な関わりであるといえる。このような小さな関わり積み重ねは、学級という集団で個人追究として学んでいく上で重要であると考えられる。

⑦「育成したい力」・⑤「教材」の視点から

この実践においては、７つの視点に挙げた「子どもに育つ力」として、「個に育つ力」と、「集団として育つ力」がそれぞれ見られたといえる。個に育つ力としては、活動を通して、子どもに「生活を振り返る中で家族のよさを見つけ、それを主体的に表現する力」が、育っているといえる。この実践の活動では、絵日記を画用紙の表と裏の何枚にも渡って、何度も書き直しをしながら家族とのできごとを細かく表現している子どもや、事例４に挙げた直人のように、お父さんがしてくれたことを喜ぶ自分をペープサートに表現しようとして、人形の格好を何度も作り直したり、表情を書き直したりして、こだわりを見せている子どもの姿があった。それらの子どもの姿からは、家族とのできごとを振り返る中で、家族のよさを感じ取り、それを意欲的に表現しようとしている、個における力の育ちが見てとれる。

現在は、子どもの家庭環境の背景も様々であり、なかなか家族を扱う単元を行っていくのが現状である。しかし、１年生という低学年の段階においては、家族

について授業で取り扱うことは、非常に身近な教材であり、子どもが自分自身の生活や家族との関わり方を振り返って見つめ、とらえ直す重要な機会である。自分と父親、自分と母親、自分と兄弟……というように、身近である「家族」との関わりを教材として扱うからこそ、子どもにとってはより活動に入り込みやすく、意欲的になりやすいと考えられる。この活動を通して、家族というものを客観的にとらえながら、家族への思いが高まっているといえるのではないだろうか。思いが高まることで、より子ども達の表現意欲も引き出されるのである。

一方、グループでの発表練習や相互評価をする中で、集団としての力が培われているといえる。事例５では、「まだー？」と言いながら、ウキウキする嬉しい気持ちが体に表れてしまっているような遼平の姿も見られ、そのような遼平に対して、グループの他の子ども達も、素直な気持ちで評価してあげることができている。また、そのアドバイスを受ける中で、遼平も「発表がよりよくなるようにアドバイスしてあげよう」という相手の心を笑顔で素直に受け取っている。また、事例６の英輔のように、発表練習後の遼平との関わりの中で、自分に対してよいアドバイスをもらおうという働きかけを積極的に持ちながら、それに対して遼平が一生懸命アドバイスをしようとしている姿は、お互いに意欲的に関わろうという意識が表れていると考えられる。

このように、低学年らしい自然な子ども同士の関わりの中から、お互いを思いやる心や、お互いに協力し合って向上しようという姿勢が見られたのである。これらは、集団での学びだからこそ、「集団で育つ力」である。個々の活動であっても、個人から集団の関わりへと広がっていくことで、より相手を意識した相互の関わりができているのではないだろうか。

⑥「支援・指導」の視点から

また、事例７では、直人と英輔が喧嘩をしてしまう場面も見られている。しかし、ここでの直人と雄介の関わりは、今後、お互いを認め合っていく中で重要な場面であったと考えられる。相手の成長を思うからこそ、厳しい評価をつけることは、直人にとっては気持ちに素直な評価であった。直人は、発表がよくなるようにという気持ちで素直に発表の評価について判断したのである。しかし一方で、雄介にとっては、友達から「評価される」という経験は初めてであるため、まだ友達から自分を否定的・批判的に厳しく見られることに抵抗があったようである。また、家族についての自分の発表に対して、自信を持っていたとも考えられるため、そのことも、評価に対して納得のいかない気持ちを素直に直人にぶつけた雄介の姿につながっていると考えられる。そこでの意識の違いが、喧嘩という形で表れてしまったのである。しかし、今回の活動において、担任の教師がそのグループの異変に気づき、

授業が終わった後でそのグループの一人一人に対して話を丁寧に聞き、お互いの意見をすり合わせるような、意識の関わり合いを持たせる指導ができていた。「お互いを高め合うための相互評価」という視点で、英輔と雄介に関わりを持たせることができていたのではないだろうか。また、当事者ではない春奈もグループの一員として話し合いに立ち会い、冷静な判断をしながら2人に関わっていたことについても、非常に有効的な関わりであったと考えられる。このような教師の個々への働きかけも、子ども同士の関わりにおいては重要な支援なのである。



(写真あり)

※本研究の実践に登場する児童名は、全て仮名である。

V おわりに

低学年において、個と集団の関わりに関して、集団の中で関わりあって磨きあっていくことは難しいと言われている。しかし、本研究のⅢ 実践の分析と考察でも指摘したように、実践を丁寧にしてみると、高学年のように、お互いを厳しく高めあうというような関わりではないが、個別の活動の中で、個人と集団の関わりを見出すことができる。

一般に生活科の単元の中でも家族を扱う単元、特に家族についての発表においては、個人の調べ学習・発表が中心の活動となり、なかなか個人活動の域を抜け出ないと考えられている。しかし、今回の実践のように、個人で追究することであっても、学級という「集団」の中の皆と一緒に活動することを通して、必然的に子ども同士の関わりが生まれてくるのである。

今後の課題としては、グループや学級での活動が行われる実践についての分析も行いたいと考えている。今回、実践で行われた家族を扱う単元は、「家族」という教材性から考えると、子どもそれぞれの家庭の様子が中心となるため、個人の活動が中心となっており、より「個」が強くなると考えられる。家族以外の生活科単元（例えば、学校たんけんや町たんけん等）を取り上げることで、より「個と集団」という視点からの様々な見方が生み出されるのではないだろうか。生活科における他の領域を検討するという課題が残されている。

また、本稿では、具体的な実践事例を取り上げたこ

とから、7つの視点の中の、「授業づくり」としての段階である「④学習形態」「⑤教材」「⑥支援・指導」の視点と、「つきたい力」としての段階である「⑦育成したい力」の視点の4点のみを取り上げて考察を行った。しかし、「個の育ち」としての段階である「①成長・発達」の視点と、「学校づくり」としての段階である「②組織」「③施設・制度」の視点の3点についても、授業実践を下支えしている土台を規定する重要な視点だと考えられる。これらの視点をどう位置づけるかについても、今後の課題である。

注釈

注1) 文部省『小学校学習指導要領解説・生活編』

1999年 9-14項

注2) たとえば、『学力があぶない』（上野健爾・大野晋 岩波書店 2001年）の中の対談「教育現場からの声」では、「個性を重んじるとはどういうことか」「個にばかり目を向けて、公の共通の約束はどうなっているのか」といった議論がなされている。

注3) 「個を生かす教育」は、臨時教育審議会で教育改革の基本原則として「個性重視の原則」が提唱されたことにより、平成元年度版の学習指導要領から総則に記載されるようになった。「個」を尊重し、個性を生かした教育の実現を図ることが教育課程のねらいとされており、「生活科」「総合的な学習の時間」などの導入により、より個々の子どもに即した教育が実現され始めている。しかし、「個性を尊重する」ことを「好き勝手にやる」というような誤ったとらえられ方も多く見られ、現在では「協調性」や「社会性」といった、「個」に対する「集団」の重要性に再び注目がされ始めているのが現状である。

注4) 日本教育方法学会 編『教育のシステム化 3 学級集団のシステム化』明治図書 1971年 155-158項

注5) 文部省『小学校学習指導要領解説・特別活動編』（1999年）では、特別活動の教育目標「望ましい集

団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的民主的な態度を育てる」について、望ましい集団活動の条件は、以下のア～カの6点に表されている。

- ア 活動の目標を全員で作し、その目標について全員が共通の理解をもっていること。
- イ 活動の目標を達成するための方法や手段などを全員で考え、それを協力して実践すること。
- ウ 一人一人が役割を分担し、その役割を全員が共通に理解していること。
- エ 一人一人の自発的要求が尊重され、互いの心理的な結びつきが強いこと。
- オ 成員相互の間に所属感や所属意識、連帯感や連帯意識があること。
- カ 集団の中で、自由な相互交渉が助長されるようになっていること。

引用文献・参考文献

- 1) 上野健爾・大野晋 『学力があぶない』 岩波書店 2001年
- 2) 片岡徳雄 『個を生かす集団づくり』 黎明書房 1976年
- 3) 佐伯正一 『個別化学習の理論』 明治図書 1972年
- 4) 霜田一敏 『子どもの側に立つ授業』 明治図書 1985年
- 5) 日本教育方法学会 編 『新しい学校・学級作りと授業改革』 明治図書 1998年
- 6) 日本教育方法学会 編 『学級教授論と総合学習の探究』 明治図書 1983年
- 7) 日本教育方法学会 編 『教育のシステム化 3 学級集団のシステム化』 明治図書 1971年
- 8) 日本教育方法学会 編 『戦後教育方法研究を問い直す』 明治図書 1995年
- 9) 宮川八岐 『個性を生かす教育と集団指導』 教育出版 2003年
- 10) 文部省 『小学校学習指導要領解説・特別活動編』 1999年
- 11) 文部省 『小学校学習指導要領解説・生活編』 1999年
- 12) 吉本均 『学級で教えるということ』 明治図書 1979年
- 13) 吉本均 『集団思考の成立とは何か』 明治図書 1975年