

仲間とのかかわり合いを通して協同的に学ぶ子どもを育てる 生活科の授業づくり

太 町 智 (浜松学院大学短期大学部 幼児教育科)
山 下 恵 里 (愛知県豊川市立平尾小学校)

A Study of the Collaborative Learning in Lessons of Living Environment Studies

Satoshi OHMACHI (Hamamatsu Gakuin University Junior College)

Eri YAMASHITA (Toyokawa Hirao Elementary School, Aichi)

はじめに

平成 20 年に改訂された新学習指導要領では、生活科の内容(8)として、「生活や出来事の交流」が新たに加えられた。そこでは、「言葉などを使った言語活動は、思考を促し、他者とのコミュニケーションを成立させ、情緒を安定させることにつながる。特に、言語活動によって他者と交流して認め合ったり、振り返り捉え直したりすることが重要である」¹⁾「双方向のやり取りを繰り返す中で、互いに気持ちと心のつながりが豊かになる楽しさも大切である」²⁾と、互いのことを理解し合い、協同的な関係を築くことの重要性が述べられている。

このような関係の重要性は、決して生活科という教科に限定されるものではない。OECD は、これからの社会で必要とされるキー・コンピテンシーの一つとして「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」を提唱している。³⁾つまり、協同的な学びは、21 世紀に求められる基底的な学力の一つであり、その重要性は今後ますます高まっていくと考えられる。

しかし、生活科の実践の中には、かかわり合いや学び合いが生まれる手立てや支援が講じられておらず、遊びや活動に終始してしまうものも少なくない。生活科において、十分な体験活動を基盤として、どのように子どもたちの学びを広げ、深めていくのかが大きな課題となっている。

そこで本研究は、仲間とのかかわり合いを通して協同的に学ぶ子どもを育てるための生活科の授業づくりの在り方について検討する。

I 研究の方法

本研究では、協同的に学ぶ子どもを育てることをめざし、生活科の授業実践に取り組んだ。そして、その授業実践の分析を通して、協同的な学びが生まれる過程を示し、生活科の授業づくりに求められる要素について明らかにしたい。

本研究の対象となる豊川市立平尾小学校の第 2 学年は、1 クラスの児童が 20 名である。4 月早々の子どもたちの実態は次のようである。

子どもたちは、「2 年生になって、クラスがかわったから友だちをいっぱいつくりたい」「算数のかけ算をがんばるよ」「3 年生から 6 年生までの子たちにいろいろ助けてもらったから、今度は 1 年生を助けたい」など、様々な思いを抱いて新学期をスタートした。

子どもたちは、これまで、上級生たちに守られながら過ごしてきたが、1 年生を迎えてからは「1 年生の教室を見に行ってみたよ」と 1 年生に興味を示す子や、「1 年生が困っていたら助けてあげたい」などと、上級生としての意識をもつ子も現れるようになった。

しかし、自己中心的な思考から抜け出しきれなかったり、思い通りにならないとカッとなつてすねたりするなど、相手の気持ちを考えることができなくなってしまう面も見られる。

このような実態の子どもたちが、1 年生と積極的にかかわり、一緒に遊んだり小学校のことを教えてあげたりする中で、相手の立場に寄り添って行動できるようになってほしいと考えた。また、自分だけでは解決できないことについて、仲間の

意見を取り入れたり、思いや願いを共有し、互いに交流するよさを感じたりしながら解決に向けて取り組むことができるようになってほしいという願いをもった。

そこで、1年生と継続的にかかわることができるように、「1年生となかよし大作戦!」「遊び大好きあつまれ!」の2つの単元を、時期をずらして行うことにより、このねらいに迫ることにした。

Ⅱ 生活科の授業実践

本稿では、次のA児及びB児の変容を追いながら、授業実践の実際について述べていくことにする。A児・B児の実態は以下のとおりである。

A児 作業がとても丁寧で、一つのこと集中して取り組むことができる。しかし、自分の考えを譲ることができなかつたり、自分の思い通りにならないとカッとなってすねてしまったりする。また、自分にできないことがあると泣き出し、怒り出してしまうこともある。

B児 発想が豊かで、様々なアイデアをもっている。また、自分の考えをしっかりとっている。その一方で、自分の考えに自信がなく、グループ活動の場面では、友達に自分の意見を言うことが苦手である。また、周りからの評価を気にするあまり、友達とのかかわりに不安を感じている。

1 1年生ともっと仲良くなりたいな

2年生になったばかりの5月、2年生と1年生1人ずつでペアを作り、一緒に遠足に出かけた。歩いて公園に行く途中、子どもたちの多くは初めてふれ合う1年生に戸惑い、ほとんど会話ができずにいた。公園に着き、一緒に遊んだり弁当を食べたりする中で、1年生のペアの子と楽しんで遊ぶ姿が見られた。遠足の振り返りを見ると、子どもたちは「また1年生と遊んで笑わせてあげたい(A児)」「1年生に優しくしてあげたい。平尾のことをもっといろいろ教えたい(B児)」といった思いをもっていることがわかった。子どもたちの思いを生かし、次の活動へつなげたいと思い、感想を交流する場を設けた。

遠足の感想を交流し合う中で、「仲良くなりたい」「なかよし会を開きたい」「いろんなことを教えてあげたい」「もっと遊んで仲良しになりたい」などの意見が出た。そこで、1年生ともっと仲良くな

るための「なかよし会」を開くことが決まった。

なかよし会の計画を立てるため、1年生3人と2年生3人の6人グループを作った。子どもたちはなかよし会に向けて、どんな遊びがよいのかを考え、計画を立てていった。計画を立てる前には、「1年生ともっと仲良くなるためになかよし会を開く」という目標をみんなで確認した。

A児のグループでは、話し合いの中で、A児が「どうしてもサッカーをやりたい」と言い張り、グループの仲間ともめていた。その後もA児のグループでは時間をかけて話し合い、最終的には「サッカー」「ハンター(鬼ごっこ)」「ドッジボール」の3つのゲームをすることに決まった。また、B児のグループでは「鬼ごっこ」「ハンカチ落とし」「かくれんぼ」の3つのゲームをすることに決まった。B児はグループの話し合いで「1年生が鬼になると、2年生は速くて捕まえられないから、2年生が鬼をやろう」と提案し、鬼ごっこでは、2年生が鬼になることにした。

なかよし会当日、子どもたちはグループごとに決めた遊びを運動場や体育館、教室などの様々な場所で40分間楽しんだ。絵本の読み聞かせやドッジボール、椅子取りゲームなど、子どもたちは様々な遊びを考えていた。ゲームのルールや危ないことなどを1年生に優しく教えるB児の姿があった(写真1)。A児は自分がやりたかったサッカーを思いきり楽しんでいる様子だった。

なかよし会を終えたA児・B児は、なかよし会を振り返り、次のように記録している。



写真1 なかよし会当日の子どもたちの様子

A児の振り返り

1年生と遊べてよかった。サッカーをやれてよかった。ドッジ（ドッジボール）をやれてよかった。ハンター（鬼ごっこ）をやれてよかった、楽しく遊べてよかった。またやりたい。何回もやりたい。ずっとやりたい。また遊びたい。

B児の振り返り

楽しかったことをいいます。2ついいます。1つ目は、フラフープです。くるくるまわって面白かったです。2つ目はおにご（鬼ごっこ）で いっぱい いっぱい いっぱい走っておもしろかったです。

A児の振り返りには「1年生」という言葉が出てきており、1年生と一緒に遊べたことをとても嬉しく思っていることがわかる。「何回もやりたい」「ずっとやりたい」といった言葉からも、当日の活動を目一杯楽しんだことがうかがえる。

B児の振り返りには、1年生の様子は表れていないが、当日楽しかったことを具体的に挙げ、最後に「いっぱい」という言葉を何度も使用し、楽しかった気持ちを表現しようとしている。

このような子どもたちの気持ちの高まりを生かすために、1回目のなかよし会をみんなで振り返る場を設け、子どもたちの思いや次の活動への期待などを共有させることにした。

2 第1回なかよし会を振り返ろう

なかよし会を終えた子どもたちは、なかよし会を振り返り、思ったこと出し合った。そのときの授業記録が資料1である。子どもたちからは、楽しかったことだけではなく、困ったことについても多くの意見が出された。

1年生の気持ちにも目を向けさせるため、事前に1年生に書いてもらったアンケートを子どもたちに紹介した。子どもたちは1年生の書いたアンケートに興味津々で、「ドッジボールが難しかった」と書いてある振り返りを紹介すると、「そういうことか。1年生のペースに合わせないといけないな」とつぶやく児童もいた。その後「もっと1年生を笑顔にしたい。」と書いていた児童の振り返りを紹介したことから、子どもたちは「どうしたらもっと1年生を笑顔にすることができるのか」というテーマに基づいて話し合った。

A児は、初めのうちは、自分にできることは何

- T：なかよし会を終えて、どんなことを思いましたか。
C1：違う1年生と友達になれてうれしかったです。
C2：ペアの子と遊べてうれしかったです。
C3：1年生の男の子が勝手に決めて、自分勝手に困りました。
C4：読み聞かせて、読むとき、ドキドキしました。
(略)
T：困ったことが出てきたけど、他にありましたか。
B児：ちょっと言うことを聞いてくれなくて、喧嘩になりました。
C5：遊びを決めていたんだけど、違う遊びがいいって言われて困りました。
T：1年生にアンケートを取って聞いてきたよ。ほとんどの子が楽しかったと書いているけれど、ドッジボールのルールがわからなかったり、1年生も困ったことがあるみたいだね。
C6：そういうことか。1年生のペースに合わせないといけないな。
(略)
T：どうしたら1年生を笑顔にできるかな。
A児：時間をもう少し長くしたらいいと思う。
C7：さっき自分勝手というのがあったんだけど、1年生は気を遣っていたんだと思う。だから、何でもいいよって言ってあげる。
C8：1年生に遊びを選ばせてあげた方がいいと思います。なぜかと言うと、私たち2年生は何の遊びでもいいから。
C9：2年生だけで考えると、1年生が嫌な遊びが入っているかもしれないから、1年生にも選ばせてあげた方がいいと思います。
B児：つらそうなことがあって、私たちにとっては普通の遊びだけど、1年生はつらそうだった。1年生がいつもやっている遊びを私たちもやればいいと思います。
C10：1年生と私たちが一緒にやりたい遊びを考えるといいと思います。
C11：付け足して、2年生が選ぶのではなく、1年生が選んで紙に書かせてあげればいいと思う。
B児：ひらがなを書けないときは、私たちが書いてあげればいいと思います。
A児：しっかり1年生の気持ちを考えてあげればいい。放課（休み時間）に、1年生にやりたい遊びを聞きに行けばいい。
(略)
B児：ちょっと心配なことなんだけど、もし、1年生がブランコが好きで、ブランコをすることにして、落ちちゃったらどうしよう。
C15：B児が今けがしちゃったらどうしようって言ってたんだけど、それは危ないよ、とか、けがしちゃうよって、1年生のことを考えてあげればいいと思います。

資料1 授業記録

かを考え、時間を長くすることを提案した。しかし、話し合いの中盤では、「放課（休み時間）に聞きに行けばいい」と、より1年生の思いを汲もうという姿勢が見られた。この発言がきっかけとなり、グループごとに1年生に聞き取り調査に行くことに決まった。

B児は、当初の振り返りには1年生の様子を書いていなかったが、話し合いの中で、「1年生はつらそうだった」「平仮名が書けない時は私たちが書いてあげればいい」などと発言し、1年生に寄り添って考えることができた。

3 なかよし会大成功！

話し合いの翌日、子どもたちは早速、休み時間

に1年生の教室へ行き、好きな遊びを聞きに行った。そして、それぞれのグループが1年生に聞き取り調査をした後、第2回なかよし会の計画を立て、実行した。第2回なかよし会では、それぞれのグループで1年生が希望する遊びを取り入れたり、1年生に合わせて遊び方を工夫したりする子どもたちの姿が見られた。

A児・B児は、第2回なかよし会を振り返り、次のように記述している。

A児の振り返り

前と比べて1年生が楽しんでくれてよかった。1年生と遊べてよかった。またなかよし会をやりたい。

B児の振り返り

1年生は「楽しかった、休まなくてよかった」と言ってくれてうれしかったです。みんなあせびっしりでした。

A児は、1回目と比べて考え、1年生を楽しませることができたと自覚している。さらに、「またやりたい」ということからわかるように、もっと1年生とかかわりたいと思っていることがわかる。

A児・B児ともに、1回目の振り返りでは、自分自身の楽しかったことしか書いていなかったが、2回目の振り返りでは、「1年生が楽しかったと言ってくれてうれしかった」と、1年生の様子や気持ちを気にかけている。

子どもたちの気持ちは、次のなかよし会への期待感でいっぱいであった。そこで、次のなかよし会の計画を立てることになった。その結果、次のなかよし会は1年生に学校のことを教えてあげることになった。

どんなことを教えてあげようかということについて話し合うと、理科室、コンピューター室、音楽室など学校内の様々な教室の名前が挙がった。そんな中、A児が「ぼくもコンピューター室とか行きたいんだけど、ぼくたちはあんまり知らないからできない。もう一回見に行ったほうが良いと思う。」と発言した。A児の意見をきっかけに「自分たちが知らないことを1年生に教えてあげられない。」「もっと学校のことを詳しく知りたい。」などの意見が出て、全員でもう一度学校内の探検に行くことになった。A児の意見をきっかけに学級全

体が動くこととなった。

2年生だけで学校を探検した後、1年生に教えてあげたいことをグループごとに話し合った。第3回なかよし会では、平尾小のことを教えてあげるために1年生を学校探検に連れて行った。以下は、第3回なかよし会を終えたA児・B児の振り返りである。

A児の振り返り

〇〇くん（1年生の名前）と遊べて楽しかった。平尾の森に行ってきたよふ（校庭の坂を下る遊び）とおにごっこをして楽しかった。理科室でがいこつとあくしゅできてうれしかった。またなかよし会をやりたいです。

B児の振り返り

最後にさようならと手をふったとき〇〇ちゃん（1年生の名前）は「いろいろなことをくわしく教えてくれてありがとう」といったような気がしました。なぜならうれしそうな顔をしていたから。くろうして考えたかいがありました。〇〇ちゃんがあんなによろこんでくれてうれしかったです。

A児・B児ともに、今までは相手を「1年生」として捉えていたが、第3回なかよし会を終えると、「〇〇くん」「〇〇ちゃん」と名前と呼ぶようになっていく。繰り返したなかよし会を進めていく中で相手への思いが強くなっていることがわかる。B児の振り返りには「一生懸命考えたかいがありました。」とあり、自分で楽しませることができたことに達成感を味わっていることがうかがえる。

4 おもちゃランドに1年生を招待したいな

2学期に入り、2年生の教室では「おもちゃランド」が開かれていた。このおもちゃランドには、教師が作った9種類のおもちゃが並べられており、1週間前に子どもたちは招待状を渡されていた。子どもたちはわくわくしながら当日を迎えた。

子どもたちはおもちゃランドで思いきり遊んでいた。子どもたちの振り返りを見ると「帰りたい。もっと遊びたかった。早く作りたい。(A児)」「スイスイカーとブーメランを作りたい。(B児)」「みんなで作って、1年生を招待したい。」などと、次の活動への意欲をもっていることがわかった。

次の日、おもちゃランドで遊んだことの振り返りを交流し合った。その中で、「まずは作りたいお

もちやを作る」「おもちゃを作れるようになったら、作ったおもちゃを使ってみんなで遊ぶ」というように活動を進めていくことが決まった。

その後、子どもたちは思い思いのおもちゃを作り始めた。作業をする時に、「スイスイカーを作る場所」「ブーメランを作る場所」など、おもちゃごとに製作する場所を分けた。そのため、最初はなかなか思うように作ることができずに困っている様子が見られたものの、次第に子どもたち同士で自然にアドバイスをする姿が見られた。B児はスイスイカーを作っていたが、思うように走らず困り、近くにいた友達に「タイヤが動かないんだけどどうしたらいいかな」と尋ね、こつを教えてもらっていた。この日、B児はうまくスイスイカーを作ることができた。その後の振り返りで、B児は次のように記している。

B児の振り返り

わたしは、スイスイカーとすもう（紙相撲）と、紙皿フリスビーと、けん玉を作りました。スイスイカーは〇〇さん（友達の名前）にアドバイスをもらって、やっとできました。トレーが大きすぎたのが原因でした。

友達のアドバイスをもとにうまくいかない原因を見つけ、スイスイカーを完成させることのできた喜びが伝わってくる。

次の活動で、B児は「ポンポンカップ作り」を進めていた。ここでもなかなか思うように飛ばず、試行錯誤する姿が見られた。このときのB児の振り返りは、次のとおりである。

B児の振り返り

わたしは楽しいぼんぼんカップを2こ作りました。さいしょ作ったら5cmくらいしかとびませんでした。Eさんがキャッチボールしようよと言って、Eさんが飛ばしてきて、わたしがとるというようにやってみました。わたしは心の中で「どうせ飛ばなくてできないだろうよ、と心の中で思いました。いちどやってみました。ゆだんをしていました。Eさんが「いくよ。」と言って、とばしました。地上から100m以上飛んでいました。ゆだんをしていたのではずれてしまいました。わたしは思いました。「わたしのポンポンカップはこんなに飛ぶんだ。」その時わたしはうれしくなりました。なぜかという、自分で作って、こんなにもおもしろいんだ！とおもって、とてもうれしかったです。

この振り返りに登場する「100m」とは、B児にとってはそれほど遠くに飛んでいたように見えて驚いたということに加え、「自分で作ってこんなにおもしろいんだ」と書いているように、自分の作ったものがとても面白く出来てうれしい様子が伝わってくる。B児は、友達とかかわって、試したり作り直したりする中で、自分だけで作っていた時には気づかなかった、失敗の原因、作ったおもちゃで遊ぶ面白さなどに気づくことができた。

このように、友達とのかかわり合いを意識するようになったB児の姿は、図1及び図2に示す振り返りの絵からも読み取ることができる。

おもちゃランドで あそんで 思ったこと

9月27日 2年2 ぐみ 名まえ()

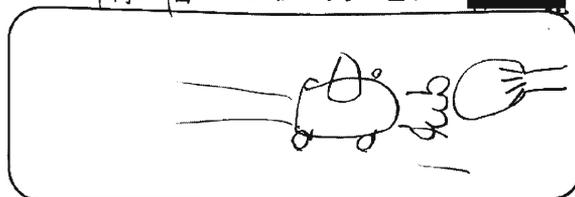


図1 9月27日のB児の振り返り記録の絵

10月9日 名前()
楽しいポンポンカップを作ったよ

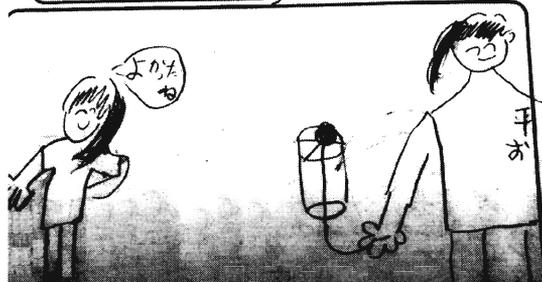


図2 10月9日のB児の振り返り記録の絵

9月27日の振り返りでは、おもちゃランドで自分がスイスイカーで遊んでいる場面が描かれている。一方、10月9日の振り返りを見ると、Eさんと自分が作ったポンポンカップで遊び、自分のポンポンカップはすごく飛ぶことがわかった場面が描かれている。B児は笑顔でポンポンカップを持っており、その横には「よかったね」と言っているEさんの姿がある。B児の中に、友達の存在が強く意識されていることが読み取れる。

5 おもちゃランドを成功させよう

子どもたちは、生活科の時間だけではなく、休み時間も利用して思い思いのおもちゃを作り続けた。そして、作ったおもちゃで思う存分遊んだ。

その後、子どもたちは作ったおもちゃを集めておもちゃランドを開く計画を立てていった。その中で、「おもちゃランドにいろいろな人を招待したい」という声が多く出された。その多くは、「1年生を招待したい」というものであった。

そこで、1年生を招待するために改めて1年生を意識したおもちゃを作るようになった。子どもたちが選んだおもちゃと、同じおもちゃを選んだ人数は次のとおりである。

- ・ ビー玉逃走中・・・1人
- ・ 楽しいポンポンカップ・・・1人（B児）
- ・ ブーメラン・・・1人
- ・ おみくじ・・・2人
- ・ 魚釣り・・・5人
- ・ こま・・・6人（A児）
- ・ コトコトうさぎ・・・4人

（1）1ばんすごいこまステージができたよ

A児は、休み時間にもこまを作って何人かの友達と楽しんでいたが、グループのみんなと活動できる生活科の時間もとても楽しみにしていた。A児の所属するこまグループは、こまが回るステージを段ボールで作りはじめていた。段ボールをつなげて、迷路のようなコースを作ったり、坂を作ったりしていた。A児を含め、グループの6人全員が活発に意見を言い合い、こまのステージが大きくなっていった。

これまでA児は、一人でもくもくと取り組むことはあったが、グループで生き生きと活動する姿を見るのは、今回が初めてであった。グループ活動の後に、A児は次のように振り返りの記録を残している。

A児の振り返り

大きなコマステージができました。こまが50たいくらい入ります。みんながぼくの言うこと聞いてくれてうれしかったです。コマステージはたのしくて、うれしいです。いいコースができてよかったです。みんながきょうりよくして、いいコマステージができました。みんなの気持ちが伝わって、1番すごいステージができてうれしかったです。

この振り返りからもわかるように、B児は、グループで協力してアイデアを出し合い、こまのステージを作り上げている。「みんながぼくの言うことをきいてくれてうれしい」と、自分の考えも受け入れてくれる仲間がいることに喜びを感じている。また、「みんなの気持ちが伝わって1番すごいコマステージができました。」と、グループの仲間と協力し合うよさを感じることができた。

（2）アドバイスもらって、作り直したよ

毎日の朝の会で実施している「良いこと見つけ」の時間に、友達のおもちゃについて良いところや頑張っている友達の姿を発表する子どもが出てきた。そこで、おもちゃランドの目標「1年生を楽しませる」を達成するために、一度立ち止まって考えさせたいと思い、おもちゃランドに1年生を招待する前に、自分たちだけでお互いのグループの遊びを体験する「お試し」の機会を設けた。子どもたちは「おもちゃ研究員」として他のグループのおもちゃの良いところをもっと直したほうが良いところを探っていた（写真2）。



写真2 おもちゃで試みに遊ぶ子ども様子

次の日、「魚釣り」「こま」「おみくじ」「コトコトうさぎ」の4つのグループについて、1年生に楽しんでもらうための話し合いの場を設けた。資料2は、この話し合いの授業記録である。

A児が所属するこまグループは、自分たちが作ったおもちゃに自信をもっており、これ以上変えるところはないと考えていた。そして、A児は「コトコトうさぎチーム」に対して、1年生の人数や、待ち時間のことを考えて、ステージが増やした方が良いとアドバイスをした。

その一方で、他のグループからの「スタートの

C 1 : こまグループにアドバイスで、スタートがわからなかったら紙に書いたり言ったりした方がいいと思います。
 A 児 : (スタートは) どこでもいいんだから。
 C 2 : どっちも (スタートは) あるよ。
 C 3 : 書いたり、ここがスタートって言った方がいい。(略)
 A 児 : コトコトうさぎチームにアドバイスで、コトコトうさぎは (いっぱい作ってあるから) なくならないからいいけど、ステージがなくなっちゃうから、もう一つ作った方がいいと思います。
 T : そのことについて、何か意見はありますか。
 C 4 : A 児の言っているのはどうということ。
 A 児 : (実物を指さしながら) こっちがステージね。この箱をね、みんなが (1 年生が) いっぱい来るでしょ。それで足りなくなっちゃうから、だから、もう一つ作ってあげば並ばなくて済むから。
 C 5 : 確かに (そうだ)。

資料 2 授業記録

位置をわかりやすくしたほうがいい」とのアドバイスに対し、A 児は「どこでもいいんだから」と反論し、友達の意見を受け入れようとしなかった。

次の日、他のグループの遊びについても話し合う時間を設け、その後、もらったアドバイスについても一度見直し、必要に応じておもちゃを作り直す時間を設けた。

こまグループは当初、直すところはないと言い張っていたものの、クラスみんなが書いたアドバイスをもう一度見直し、グループ内で話し合いながら、最終的にはスタートの位置を変えることにした。このことについて、A 児は次のように振り返っている。

A 児の振り返り

今日自分で作ったこまは、5 ころぐらいです。そのひとつはめっちゃ強くて、〇〇くんに 8 回ぐらいかかってよかったです。楽しかったです。アドバイスをもらって直したところは、スタートの位置です。ステージをあと 80 センチぐらいのばしました。なんとかステージができてよかったです。

A 児は、最初は友達のアドバイスを受け入れられなかったが、1 年生のためという目的意識も手伝ってか、友達のアドバイスを受け入れた。そして、アドバイスを受け入れたことで、よりよいおもちゃができたことに喜びを感じていることが、この振り返りから読み取れる。

(3) 1 年生が楽しんでいたよ

1 年生をおもちゃランドに迎える当日、子どもたちは朝からそわそわしていた。準備をしている時も「わたしたちの作ったおもちゃのところに 1

年生来てくれるかな。」「楽しんでくれるかな。」などと心配する子もいた。

始めに、各グループから、おもちゃの遊び方やルールの説明があった。A 児は「1 年生はこちらを向いてください。」「よく説明を聞いてください。」などと、自分に出来ることを考えながら自分たちが作ったおもちゃの説明をした。1 年生が思い思いに遊び始め、どのグループも忙しそうであったが、嬉しそうであった。A 児は、こまを遊びに来た 1 年生と一緒に遊んでみたり、こまの回し方を教えてあげたりしていた (写真 3)。



写真 3 1 年生と一緒に楽しむ A 児

おもちゃランドを終えて、A 児は次のように振り返っている。

A 児の振り返り

最初は 2 人しか来なかったけど、きゅうに 20 人ぐらい来て、うれしくてうれしくてたまりませんでした。こまが 40 ころくらいあったんだけど、みんなが 20 ころくらいつかってくれてうれしかったです。1 年生がめっちゃ (とても) よろこんでくれてよかったです。

自分たちが作ったこまで、1 年生が遊んでくれて「うれしくてうれしくてたまりませんでした」とあふれんばかりの喜びを表現している。

こうして、1 年生を招いてのおもちゃランドは、大成功のうちに幕を閉じた。

Ⅲ 協同的な学びを生み出す要素

今回紹介した授業実践では、子どもたちが仲間とかかわり合い、協同的に学ぶ中で、なかよし会やおもちゃランドを計画・準備し、実施している。本章では、この授業実践を支えた要素について検討する。

1 かかわり合って学ぶことのよさを実感させる

藤本(2009)は、協同的な学びの価値として、「学習活動のパートナーとしての仲間意識を生み出すこと」⁴⁾を挙げている。つまり、協同的な学びによって、様々な人々とかかわり合う中で、子どもたちは他者のよさや自分のよさを自覚する。

こうした自他のよさを実感できるようにするためには、以下のことが有効だと考えられる。

(1) 子ども同士がかかわり合う場面を意図的に設ける

おもちゃ作りでは、同じおもちゃを作る子どもたちのグループをつくり、グループごとに活動する場所を分けている。そして、グループ内で話し合ったり協力し合ったりして活動できるように工夫がなされている。こうしてグループ内で仲間とかかわり合って活動した子どもたちが、授業実践を通して、学級全体の仲間とかかわり合いながら学ぶ姿が見られるまでに成長している。

(2) 異質な集団を学習対象として扱う

授業実践では、1年生を学習対象として扱っている。2年生の子どもたちにとっては、1年生は異質な集団である。

生活科では、幼稚園や保育所の子どもといった年少者を学習対象にすることがしばしばある。このような学習によって、子どもたちは目的意識・課題意識を明確にしたり、相手に寄り添って考えたりすることができる。このことは、後述する「切実性のある話題」につながるものである。そして、相手に認められることで、子どもたちは自分の学びに自信をもつことができる。

このような学習では、年少者は単なる学習対象ではなく、子どもたちに学習の機会を与えてくれる価値あるパートナーと捉えることができる。生活科においても、多様な人々とかかわることが重要だということは広く認められているが、かかわる対象やその対象がもつ価値について問い直すことが求められるだろう。

(3) 振り返りを通して、子どもの思いや気付きを確かなものにする

仲間とかかわり合って学ぶよさを実感するための手立てとして、振り返りが果たしている役割は大きい。

子どもたちは、かかわり合って問題を解決したり、自分の意見や考えが認められたりすることを経験している。しかし、こうした経験が自覚化されたり、仲間と共有されたりするためには、振り返りの場が欠かせない。

授業実践では、学習過程の節目で自らの活動や学習を言葉や絵で振り返る機会を設け、自分の思いや気付きを自覚化できるようにしている。そして、こうした思いや気付きを仲間を広げるために、自覚化された思いや気付きを、授業の冒頭や終末において子どもに発表させている。こうした経験を繰り返した結果、子どもたちの振り返りには、仲間とのかかわりに関する記述が増加している。

振り返りは、協同的な学びを促進するためだけでなく、様々な気付きの質を高める役割を担っている。今回の授業実践では、協同的に学ぶよさを実感させたいというねらいに迫るために、振り返りを効果的に活用することができたといえる。

2 話し合いを充実させる

仲間と意見を交換したり、アドバイスをしたり、ときには議論したりする話し合いは、協同的な学びを生み出す上で欠かせない要素である。

2年生という学年段階の子どもたちにどれだけ価値のある話し合いができるのか、懐疑的に声も聞かれそうであるが、資料1及び資料2に端的に表れているように、子どもたちは主体的に話し合い、仲間とかかわり合っている。このような話し合いはどのようにして生まれるのだろうか。

(1) 話し合う雰囲気のある学級づくり

話し合おうという学級の雰囲気がつくられているかどうか、これは生活科の授業に限ったことではないが、大変重要なことである。新学習指導要領が言語活動の充実を求めているが、話し合う雰囲気ができていない学級で話し合い活動を取り入れようとしても、意見の言い合い、ぶつけ合いから脱することはできない。

授業実践では、一見すると仲間に対して「お節

介」とも思えるほどのかかわり合う姿が見られる。その一方で、相手のよさを認め合う姿も見られており、日頃の学級経営の様子が、話し合いの場面だけでも十分に伝わってくる。

(2) 話し合いの環境構成の工夫

生活科の授業を参観すると、しばしば、子どもが教師に向かって発言している姿をよく見かける。これでは、話し合いの中心は教師であり、子ども同士がかかわり合って学ぶ経験を制限しかねない。

写真4は、おもちゃランドの準備に向けての話し合いの様子である。教師は、話し合いの授業を計画する際に、意図をもって座席を配置している。さらに、各グループが作ったおもちゃを教室に持ち込んでいる。子どもたちは必要に応じて、持ち込んだおもちゃを使って遊び方を説明したり、他のグループのおもちゃに対して具体的なアドバイスをしたりしている。こうした環境構成の工夫がなされなければ、話し合いの内容が具体性に欠けることになり、議論が空回りする危険性が高まると考えられる。



写真4 話し合いの様子

(3) 話し合いのポイント

野田(2005)は、生活科の授業における「話し合いのポイント」を次のように整理している。⁵⁾ これらのポイントを軸にして、授業実践を振り返る。

- ① 話題についての共通な基盤がある。話題についての十分な体験活動がある。
- ② 子どもにとって話し合う切実性のある話題である。
- ③ 子どもたちの考え方にある程度のズレやこだわりがある。

① 共通な基盤・十分な体験活動

授業実践では、グループで活動する機会がたくさんある。この活動が、グループ内で完結してしまえば、グループを超えた仲間のかかわり合いは生まれない。

おもちゃランドの実践では、各グループが作ったおもちゃを、学級全員で1年生になったつもりで体験し、相互に意見交換をしている。さらに、おもちゃランドを計画するより前に、子どもたちは自分のおもちゃで十分に遊んでいる。このように、子どもたちは実際におもちゃで遊ぶ体験を繰り返しているため、話し合いで出されるアドバイスは具体的で的を射たものになっている。

② 切実性のある話題

子どもたちにとって切実性がある状況とは、子どもたちが確かな目的意識・課題意識をもっているということである。このような意識を持続させるための教師の役割は大きい。授業実践では、「1年生と仲良くなりたい」「おもちゃランドに招待をして楽しんでもらいたい」といった子どもたちからわき上がった願いを、学習活動の目標として全員で確認しながら活動を進めている。この目標が活動中にぶれることはなかった。

そして、目的意識・課題意識を確かなものにするためには、かかわる対象を明確にすること、そして、かかわる対象の思いや願いを引き出し、それに触れさせることが大切である。1年生になかよし会についてのアンケートを実施し、その結果を子どもたちに紹介することで、1年生という対象を明確に意識することにつながった。「1年生のペースに合わせないといけない」と発言する子どもの声はまさにそのことを示している。その後、子どもたちから「もっとおもちゃの数を増やしたほうがいいよ」「1年生が好きな遊びができるように聞きに行こう」といった意見が聞かれたのは、1年生の気持ちに寄り添っていることの表れといえるだろう。

また、切実性を生み出す上で、子どもたちの「失敗体験」が与える影響も無視できない。失敗体験については、否定的なイメージで捉えられるかもしれないが、子どもたちにとっては大きな価値がある。子どもたちは、「1年生ともっと仲良くなる

ためになかよし会を開く」という目標のもと、最初のなかよし会に臨んだが、満足のいく結果にはならなかった。しかし、この失敗体験を授業の中で確認し、次の活動に生かそうとすることを、この実践ではねらっている。子どもたちは原因を考え、1年生の声を聞き取り、2回目のなかよし会を成功させることができた。

このように、相手の思いや願いに触れ、子どもの目的意識や課題意識を醸成することで、グループ活動においても、仲間とかかわり合っただけの問題を解決しようとする子どもたちの姿が見られた。A児は、「みんなの気持ちが伝わって、1番すごいステージができてうれしかった」と、仲間と協力することのよさを感じている。B児も、「〇〇さんにアドバイスをもらってやっとなりました。」と、仲間と互いに意見を交流することで解決できたことに喜びを感じることができた。

③ 子どもたちの考え方のズレ・こだわり

資料1の授業記録を見ると、「どうしたら1年生を笑顔にできるかな」という教師の発問に対し、A児は、「時間をもう少し長くしたらいい」と答えている。しかし、その後、他の子どもたちから「1年生にも選ばせてあげた方がいい」「1年生と一緒にやりたい遊びを考えるといい」などの意見が相次いだ。こうした意見を聞いたA児は、「しっかり1年生の気持ちを考えてあげればいいと思う。放課（休み時間）に、1年生にやりたい遊びを聞きに行けばいい。」と、時間の長短しか考えていなかった自分の考えと他の子どもとの考えのズレに気付く、自分の考えを改めている。

おもちゃランドの活動では、A児は自分のグループのおもちゃに強いこだわりをもっていた。そのため、他のグループの子どもたちのアドバイスを素直に受けとめることができなかった。しかし、グループ内での話し合いを経て、最終的には自分のこだわりを残しつつも、仲間のアドバイスを一部受け入れ、納得することができた。

こうした経験は、一人一人が強い思いや願いをもっていないと生まれない。このような思いや願いを大切にしながらも、仲間とかかわり合う場面を設け、時には対立する場面もあるが、それをも生かそうとする教師の姿勢が求められる。

おわりに

本研究では、生活科において協同的に学ぶ子どもを育てるための授業の在り方について検討してきた。このような子どもの姿勢・態度は、一つの活動や単元、さらには特定の教科の中だけで身につくものではなく、日常的、継続的に仲間とかかわり合っただけで学ぶ経験を繰り返すことが肝要だろう。

ここで紹介した授業実践は、中長期的なプランで協同的に学ぶ子どもを育てようとした強い思いが込められている。一つの活動・単元・教科という狭い枠組みで子どもを捉えるのではなく、広い視野をもって子どもの成長を見取り支援したことで、子どもの協同的な学びを促進することができたといえる。

子どもたちは、仲間とかかわり合いながら、かかわることのよさ、相手のよさに気付いた。今回の授業実践では、協同的な学びの対象が学校内の子どもたちに限定されていたが、地域とかかわり合っただけで学ぶことも十分可能だという手応えも得られた。生活科における協同的な学びの可能性について、今後も継続して研究していきたい。

〔付記〕本小論をまとめるにあたり、多大な協力をいただいた愛知県豊川市立平尾小学校校長はじめ同校教職員の皆様に、感謝の意を表します。

【注】

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』2008年、6頁
- 2) 同上書、37頁
- 3) 2003年にOECDはこれからの知識基盤社会に求められる力として、キー・コンピテンシー“Key Competency”を策定した。キー・コンピテンシーは、「道具を相互作用的に活用すること」「社会的に異質な集団での交流」「自律的に活動すること」の3つのカテゴリーに分類される。
ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年
- 4) 藤本勇二「総合的な学習の時間における協同的な学び」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』第16号、2009年、28頁
- 5) 野田敦敬「生活科学習の充実と改善」愛知教育大学生活科教育講座『生活科・総合的学習研究』第3号、2005年、24頁