

「自分」中心の学びを重ねた子ども同士のかかわりの有様ー第2学年生活科「ぼくらの〇〇のうえん」の実践からー

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Matsumoto, Ken-ichi, Katsuhara, Masamune, Arishima, Tomomi メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00051028

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



「自分」中心の学びを重ねた子ども同士のかかわりの有様 ～第2学年生活科「ぼくらの〇〇のうえん」の実践から～

松本 謙一・勝原 昌宗*・有島 智美**

The State of Relationship among the Children Who Repeatedly Learned over “Oneself-Centered-Learning”

— Through the Practice of “Our 〇〇 Farm” in the 2nd Grade Life Environment Studies —

Ken-ichi MATSUMOTO, Masamune KATSUHARA, Tomomi ARISHIMA

生活科では、ねらい達成に向けて、「2学年間」を見通して学習活動を設定することがうたわれているが、それらの扱い方については、明確に示されていない。そこで、内容(7)を研究対象として、幼稚園での経験や第1学年での個別の「お庭づくり」の既習経験を踏まえ、第2学年では、グループに畑経営を委ねる学習を展開し、子どもの育ちから2学年間を見通した学習の在り方について考察した。

その結果、既習経験による一人一人の主體的、個性的なこれまでの育ちの上に、多様な仲間を認め合い、折り合いをつけながらそれぞれの願いを達成していく子どもの育ちが認められた。

これにより、第1学年で個別の対象に立ち向かうことができる単元を設定し、第2学年では、第1学年の経験を生かしながらも、仲間と折り合いをつけていく必要のある単元を設定することが生活科のねらいに迫る上で効果的であると考えられる。

I 研究の目的

新学習指導要領解説、第4章の指導計画の作成と内容の取扱い1の(2)において、「児童の発達の段階や特性を踏まえ、2学年間を見通して学習活動を設定する」ことの大切さがうたわれている(文部科学省、2017⁴⁾)。内容(7)に関しても、「2学年間にわたって取り扱う場合の取り扱い方を創意工夫する必要がある」とされているものの、実際には何をどのように関連付けていくことが生活科の目標に向けて効果的であるかについては、学習環境や子どもの実態に応じるよう各学校に任せられており、明確には示されていない。2学年間にわたって取り扱うことの重要性が強調されている今回の改訂だからこそ、2学年間を見通した生活科における内容配列や学習展開の在り方について焦点を当てて、研究していく必要があると考えた。

そこで、本研究では、内容(7)の飼育、栽培の単元において、どのような継続性のある指導計画が子どもの学びに効果的なのかについて

考察する。具体的には、第1学年で個々の思いを大切に「自分」中心の学びを重ねた子どもを対象に、第2学年でグループでの栽培活動を設定する。そして、「自分」の思いや願いをもちながら他者とかかわる中で、子どもが育つプロセス及び子どもの学びの有様を詳細な記録を基に明らかにし、さらに2学年間の内容配列の在り方について考察することを研究の目的とする。

II 研究の内容と方法

1 研究の内容

- (1) 他者とかかわり合いが、子どもの成長にどのような影響をもたらすかについて学級全体の話し合いの場面から分析する。また、1つの班内のかかわり合いから、「自分」中心の学びをした子どもの他者とかかわり合いにおける、学びの有様を明らかにする。
- (2) (1)から2学年間を見通した生活科における内容配列、特に栽培活動における内容配列の在り方について考察する。

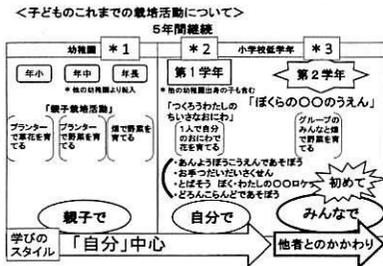
2 研究の方法

- (1) 3人で単元を構想した後、富山大学人間発達科学部附属小学校学級担任有島が単元実践を行い、勝原と松本が参与観察する。
〈対象〉 富山大学人間発達科学部附属小学2年1組(35名)
〈期間〉 平成25年4月26日～平成25年7月5日(全31時間)
- (2) 自分だけでなく他者の内面にも自然と目が向くと想定できる学習過程の在り方について、松本と勝原と有島で検討する。
- (3) ビデオ、子どものノート、写真、アンケート等から実践データを収集するとともに、1つの班に焦点をあて、子どもの学びの有様を勝原が分析し、松本と勝原で考察する。

III 実践の概要

1 これまでの子どもの育ち

附属幼稚園の年少から小学校第2学年まで行ってきた栽培活動の概要を図1に示す。



【図1】 幼稚園、小学校第1学年と行ってきた主な栽培活動と本単元との連続性】

(1) 附属幼稚園での栽培活動について

ここでは、対象児童の約3分の2が卒園している富山大学人間発達科学部附属幼稚園で行われている「親子栽培活動」について説明する(図1の*1)。

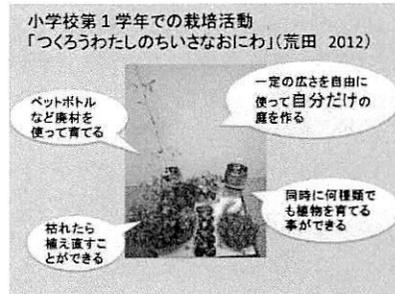
この活動は、年少から年長まで3年間継続して行われ、毎年4月から8月まで親子で試行錯誤しながら草花や野菜を栽培するものである。年少ではプランターでマリーゴールドやヒマワリなどの草花を、年中ではプランターでトマトやナスなどの野菜を、さらに年長ではこれまでの経験を生かし、畑で野菜や草花を自由に育てている。子どもたちは、3年間継続して植物を

育てることで、一層主体的に栽培活動に取り組む育ちが認められた(松本他2013⁽²⁾)。

(2) 附属小学校第1学年での活動について

対象児は、小学校第1学年で栽培活動の分野においては実践「つくろうわたしのちいさなおにわ(荒田他2014⁽³⁾)」を行ってきている(図1の*2)。ペットボトルなどの廃材を使って一人一人が「おにわ」を作って植物を育てる活動を行った(図2)。つまり、第1学年では、幼稚園の活動と異なり、「親の関与なしに自分だけで自分の庭を経営する」活動を行っており、ここでも幼稚園に引き続き、自分の意思で自由に活動できる場が設定されていた。

(3) 本実践について



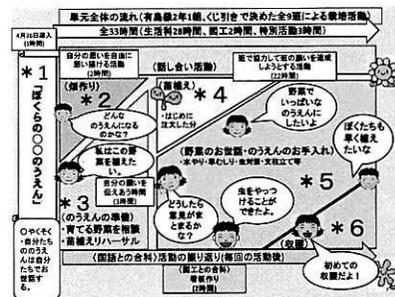
【図2】 小学校第1学年での栽培活動の題材】

これまで幼稚園、1年生と自分だけの畑や『おにわ』で植物を育てるという「自分」中心の学習を多く経験してきた子どもたちが、初めてグループ活動として、畑で野菜作りに取り組むのが本実践である。

2 単元の概要

(1) 単元全体の流れ

研究対象とした単元の流れを図3に示す。



【図3】 単元全体の流れ】

4月26日の導入(図3*1)では、教師がはじめに1年生時の「おはな」を育てた経験を語らせ、その後単元名『ぼくらの〇〇のうえん』を板書し、提示した。ここで教師は「これからの勉強は畑で野菜を育てるよ。2年生の力だけでやるよ」と言い、幼稚園や1年生の時とは違い、大人である保護者や教師の力は借りないこと、加えて班で行うことも伝えた。

班決めにはくじ引きを用いた。そのくじ引きは、教師が単元に入る前に「くじ引きで決めた班で生活科の新しい勉強をする」と先に伝えられた上で行われた。

その後、畑の場所を決め、畑作りを行った(図3*2)。1区画約1m×2mの長方形をしているものを12面用意した(写真1)。子どもたちは、教室に近いか、水道に近いか、日影があるか、草むしりした時の草が多かったかなど、

様々な観点からどの区画がよいか考え、班で相談しながら、畑を決めていった。そして、本格的な畑作りが始まった。



【写真1 12面の畑】

畑を作り終わると、いよいよ**野菜決め**である(図3*3)。給食の時間などを利用して、班でどんな野菜を植えるか話し合っている一方で、この時期に富山で植え付けのできる野菜にどんなものがあるか調べるために、全員で学校近くの種苗店に出かけた。そして、班で相談しながら自分の育てたい野菜の目星をつけていった(写真2)。その後、それぞれ植えたい野菜について意見を出し合い、どんな農園にしたいか、農園の名前は

どんなものがよいかなど、班毎に思いをぶつけ合い、折り合いをつけていった。



【写真2 種苗店での子どもたち(4/30)】

し合い、どんな農園にしたいか、農園の名前は

どんなものがよいかなど、班毎に思いをぶつけ合い、折り合いをつけていった。

班で植える野菜を決めると、畑と同じ大きさの新聞紙を使い、苗植えリハーサルを行った(写真3)。どの野菜をいくつ植え、どれくらい離して植えればよいか本等の資料を使い確かめた後、野菜の注文票を書いた。そして、届いた苗を植えていき、農園のお世話が始まった(図3*4)。



その後、子どもたちは発

生するアリやアブラムシの対策としてビニールハウス作りや、野菜の病気への対策、また常時行う水やりや農園のお手入れ(写真4)等各班で相談しながら工夫を凝らした(図3*5)。



このように自分たちの農園を作り上げ

ていく中で、意見のぶつかり合いや仲間との協力等があり、最後には、各班が全員で野菜を収穫し(写真5)、喜びを分かち合った(図3*6)。



【写真5 班毎に収穫する子どもたち(6/14)】

(2) 本単元の特徴

第1学年の育ち方を踏まえて、教師の構想した単元の特徴を以下に示す(表1)。

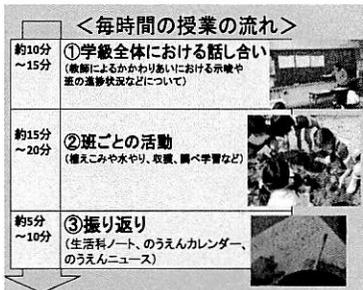
【表1 教師が構想した本単元の特徴】

① 班決めにくじ引きを取り入れる

班決めに教師の意図を入れなくじ引きを用いた。これにより、子どもの活動の自由度や主体性を確保する。教師の意図の入らない偶然決まった班の仲間と協力しながら何とかして願いを達成していこうとする育ちを期待した。

② 毎時間同じ流れによる授業展開

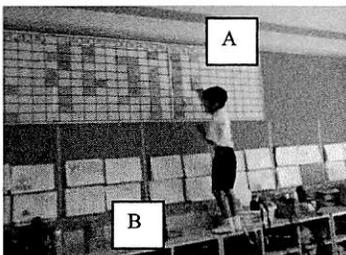
授業は毎時間同じ流れで行われた(図4)。同じ流れにしたのは、毎時間の見通しを子どもたちにもたせるためである。活動の前に話し合いを行うことで、子どもたちは各々思いや願いを自由に述べるができる。これによって、同じ班の仲間がどのようなことを考えているか他者に知らせる機会、また、知る機会を設けることができ、その後の班毎の活動の質を高められるとともに、一層潤滑に進められるようになることをねらった。



【図4 毎時間の授業の流れ】

③ 「のうえんカレンダー」の活用

各班の活動の経過がひと目で分かる資料を導入時から掲示した(写真6のA)。いつでも好きな時間に書くことができるように付箋とマジックをセットして置いたため、自分たちの農園についてたくさん知らせたいことを書いていった。これにより、各班が自分たち以外の班も気になる状

【写真6 のうえんカレンダー (A)、
のうえんニュース (B)】

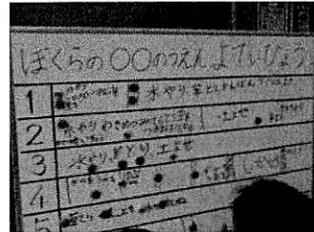
況ができ、他者とのかかわり合いが多く生まれることを期待した。

④ 「のうえんニュース」と振り返りノートの工夫

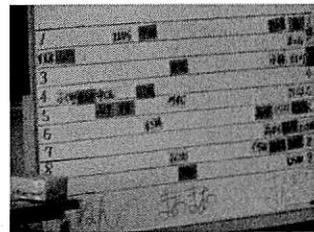
振り返りの時間を利用して一人一人が新聞記者のようになって自由な思いを表現できるものとして「のうえんニュース」がある(写真6のB)。これも教室の後ろに掲示していつでもだれでも見ることができる。また、生活科ノートにもその日の活動についてどれくらい満足したかシールを貼り、そのシールを貼った理由を書いていった。シールは「とても満足」、「満足」、「不満」の3種類があり、本文では順に「金」「赤」「青」と示す。「のうえんカレンダー」では、各班間のかかわり合いが豊かになることをねらい、この2つの工夫では、各班内のかかわり合いが豊かになることをねらった。

⑤ ホワイトボードを利用した予定表と振り返りでのグループ活動

うまく話し合いが行われている班とそうではない班が見られたので、教師が6月7日からホワイトボードを予定表と振り返りに使用することにした(写真7,8)。教室の後ろの掲示だけでなく、前に置いて視覚化した。予定表では、他の班の進み具合を知り(写真7)、振り返りでは、友達の活動の満足度を知ることができる(写真8)。これにより、子どもたちが必然的に他の班だけでなく、班内の他者の思いや願いを見ることを可能にした。



【写真7 ホワイトボード予定表】



【写真8 ホワイトボードの振り返り】

表1から、これまで自分の意思、責任で決めることを大切にしてきた子どもが、さらに自分のことだけでなく、他者のことも考えに入れて行動できる子どもに育ってほしいという教師の意図がうかがえる。

IV 結果と考察

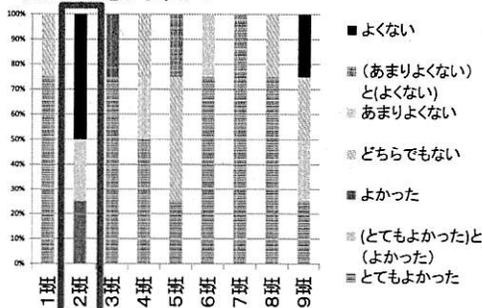
ここでは、学級全体（全9班）の動きも示しながら、特に2班を中心に考察する（表2）。

1 2班の特徴と研究対象に選んだ理由

2班は男子2人、女子2人の4人構成である。この班を選んだ理由は、他の班は、図5から満足感の伴う活動であったと考えられるのに対し、2班だけがそうとは考えにくいためである。この班の特徴として、担任である有島の見立てによると以下の2点にある。

- ① 全員がリーダー格である（くじ引き）。
自分が正しいという価値観を各々がもっているため進む方向がバラバラである。そのため、グループでどのように折り合いをつけていくのか、育ちが可視化しやすいと考えた。
- ② 事後アンケートによる、自己評価の結果が顕著である（図5）。
図5から、2班が他の班に比べて「とてもよかった」がなく、「よくない」が2人（C児とD児）いて1番多いという結果であることから、学習による可視化ができやすいと考えた。（A児が「あまりよくない」。B児が「よかった」。）

⑧「ぼくらの〇〇のうえん」をグループですることができてよかったと思えますか？



【図5 単元終了後（7/18）に行った事後アンケートの項目⑧に対する回答を集計した結果】

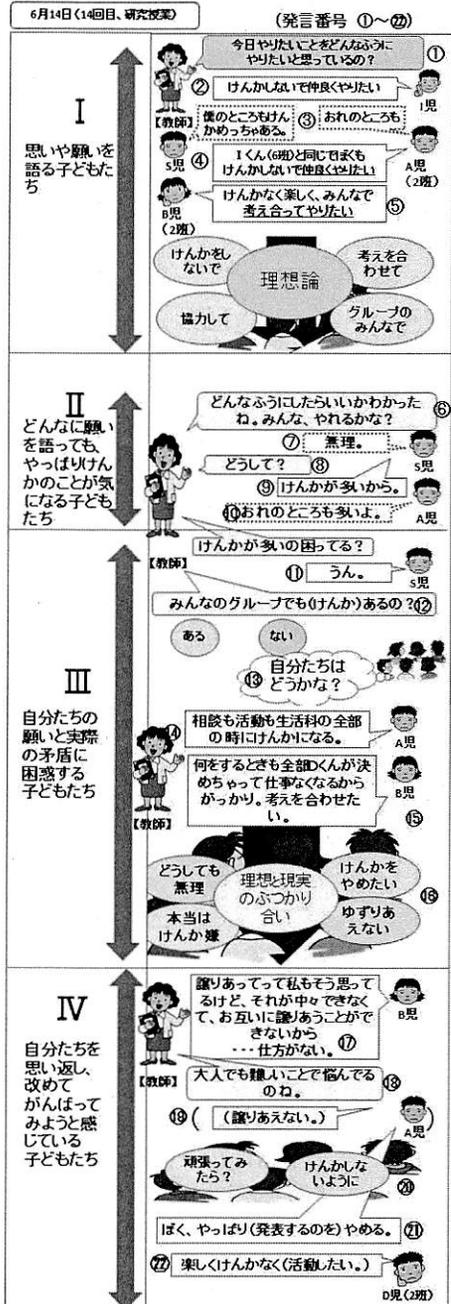
2〈視点1〉他者とのかかわりからみる考察

ここでは他者とのかかわりの場面として、学級全体における話し合いの場面（表2の*

1）と、2班の栽培活動の様子を2点を取り上げ子ども同士のかかわりについて考察する。

(1) 学級全体における話し合いの場面から

図6に学級全体による話し合いの場面を示す。



【図6 学級全体による話し合いの場面】

多くの班で起こり、特に2班においては突出して起こった問題と考えることができる「けんか」について教師が取り上げた6月14日の話し合い場面(表2*5)を抽出し、子どもたちの言動や思いの変化を2班に焦点を当てて分析、考察を行う。

図6のI~IVについてそれぞれの場面での子どもたちの言動や思いの変化を考察すると以下のようにまとめることができる。

① 「思いや願いを語る子どもたち」の場面について(図6のI)

話し合いは普段同様に「どんなふうにやりたいか。」という教師の投げかけから始まった(①)。挙手してきた子どもの中から、けんかのことが気になっているI児を教師が意図的に指名すると、挙手していたI児は「けんかしないで仲良くやりたい」と発言した(②)。この発言をきっかけに、他のグループの子どもたちも類似した一人一人の思いを露わしてきた(③)。

この場面では、普段は話し合いに参加しようとしないうちの2班のうち、A児とB児の2人もI児のように「仲良くやりたい。」(④)や「考え合ってやりたい。」(⑤)と、自分たちの班をどうにかしたい思いを発言してきている。この日、2班の2人が積極的に話し合いに参加した背景には、他の班よりうまく意見を合わせられないということや、けんかが多いということについて、自分たちで改善すべきことであると感じたためと推察される。

その後、2班以外の子どもからも「私も〇〇したい」や「ぼくも〇〇したい」などの願いが聞かれ、なんとかして楽しい活動を創っていかうとする雰囲気が高まった。

② 「どんなに願いを語っても、やっぱりけんかのことが気になる子どもたち」の場面について(図6のII)

場面Iを受けて2つ目の場面IIでは、改めて教師が「どんなふうにしたらいいか分かったね。みんな、やれるかな?」(⑥)と、願いだけにとどまるのではなく、活動していこう

とする自覚を子どもたちに促している。しかし、1班のS児が一言「無理。」と述べ(⑦)、教師が理由を尋ねると(⑧)、S児は「けんかが多いから」(⑨)と言い、再び2班のA児もS児の発言に賛同した(⑩)。先ほどはI児の発言で思わずつぶやいたA児だが、今度はS児の発言(⑨)を受けて再び主張してきたことから、現状をなんとかしたいと願うA児であると捉えることができる。

③ 「自分たちの願いと実際との矛盾に困惑する子どもたち」の場面について(図6のIII)

けんかが多く困っている(⑪)というS児の思いを受け、「みんなのグループでもけんかはあるの。」と教師が1度全体に投げかけ(⑫)、子どもたちに自分たちのことを思い返させた(⑬)。すると、自分たち2班のけんかについて主張するA児(⑭)と、自分勝手に行動するD児について発言するB児が見られた(⑮)。これらの姿や、同じ2班のB児が進んで話し合いに参加してきたことから、現状を打破したい2班の思いが見て取れる。その後も学級全体で「本当はけんかをやめたい」や「それでも譲り合えない」など、子どもたちはそれぞれの感じ方を表出しながら、すべきことは分かるけれどもできない自分たちであることに気付いていった(⑯)。

④ 「自分たちを思い返し、改めて頑張ってみようと感じている子どもたち」の場面について(図6のIV)

最後に、場面IVで、教師が手を挙げてきたB児を指名すると、「D児が原因だ。」と言っていたB児が思わず、「自分も譲り合えない。」と本音を吐露してきた(⑰)。そんなB児に対し、教師が「大人でも難しいことで悩んでるのね。」と共感的に受け止めた(⑱)。すると、他の子たちからも「もう少し頑張ってみたら。」や「けんかしないようにしようよ。」というB児に寄り添う言葉が聞かれ始めた(⑳)。そんな中、先ほど自分も「譲り合えない。」と言っていたA児(㉑)に改めて教師が発言を促すと「発表するのをやめる。」とA児が発言し

た(㉔)。他の班や班の仲間も譲り合えず上手くいかないけれど頑張っているということを知りA児も諦めず頑張ってみようと思ったのではないだろうか。一方、自らは発言しなかったが、最後に教師がD児に発言を求めると、D児も「楽しくけんかなく活動したい」と述べた(㉕)。D児もいつになく複雑な表情であったことから、自分が原因と言われ、何か考えることがあったのではないかと推察できる。

以上のことから、とにかくけんかをやめたとい考え、自分たちの行動を振り返り、改善していこうとしている2班の子どもたちであると解釈することができる。話し合いを行った結果見られた、他の班や友達を鑑にしながら自分たちの班について真剣に考えている子どもたちの姿を、成長として捉えることができるのではないだろうか。

このように、学級全体で共通目標を設けず、班で活動することしか約束事を定めなかったからこそ、それぞれが自分の願いをもって活動できる学習環境が保障され、上記のようなぶつかり合いの状況が生まれてきた。また、そのことがきっかけとなり、互いに自分とは異なる他者という存在を意識し、認め合いながら折り合いをつけていこうとしていると考えることができる。

(2) (視点2) 班内における栽培活動の様子と子どもの振り返りノートから(表2*2、*3)

次に2班の活動の具体的な場面から、特に子どもたちの自己評価に大きな変化があった5月10日の場面と5月17日の場面をつないで子どもの変容について考察する。

① 5月10日の栽培活動の場面より

表3に、どの野菜にビニールをかけるかについての話し合う場面を示す。

【表3 5月10日の活動場面より(抜粋)】

D1: ねー、あっちにせんどうするんけー? (大きな声で)
A1: 先にこっちやるの。

D2: ねえ。きゅうりは俺やらないって反対したし。

A2: 何が?

D3: きゅうりこれやらんよね。(い)

A3: これきゅうりじゃないし。(ろ)

F1: えっ。やらないよきゅうりは。(は)

D4: ほらね。(に)

A4: でもこれきゅうりじゃないよ。

F2: トマト。

A5: トマト。あっちがきゅうり、残念ながら。(ほ)

F3: でもトマトもやらないよ。(へ)

D5: ほらね。(と)

D6: 青じそだけでいいんだよね?

A6: 誰も青じそだけとは言っていないよ。

D7: おれが言ったし。(ち)

A7: じゃあ…

D8: F、青じそだけだよねー。(Aの声を打ち消すように)

C1: うん。

D9: ほらね。

D児の「キュウリにはビニールをかけない」という発言(い)に対し、A児は「キュウリではない」(ろ)と事実を伝えた。D児の発言を受け止めながらもキュウリではないことを示し、ビニールをかける必要があることを主張しているA児である。しかし、他の班のF児の言葉(は)を受け、D児はA児の発言に耳を傾けることなく「ほらね(に)と、とにかく自分の正しさを主張した。D児には班で協力したり、悩みを解決したりしようとする様子がみられない。一方、納得がいかないA児も「D児がキュウリだと思っているのはトマト」(ほ)だと反論する。大切な野菜のため、強く言いきるD児をなんとか説得しようとしたのである。しかし、ここでもF児の介入(へ)により、さらに聞く耳をもたないD児である(と)。その後もD児は「おれが言ったし」とまるで自分の考えが全て正しいことであるように言う(ち)。結局A児がD児に押し通されるかたちで共通理解することなくその場は

収まった。

この日の振り返りノートには、これまで活動してきて初めてD児以外の3人が不満の青シール、D児のみが金、赤、青の3つの感情が入り混じったシールという結果であった。

また、各々の振り返りノートには以下のような記述もみられた(表4)。

【表4 5月10日の子どもノートより(抜粋)】

- A: みんながけんかして残念です。今日も植えるのをDくんがやらせてくれなかったです。すごく残念です。
- B: せっかく2時間目の生活科は機嫌がよくてうれしかったのに、4時間目になってDくんの言う通りにしなくちゃいけなくなって、仕事が全部とられたからつまらなかったよ。
- C: 植えるときもけんかしたし、農園の名前が決まってピンクにしたかったのに、Dくんがオレンジにしたいって言ったから、私はピンクにできなくて悲しい。私はそういうことが嫌い。だから、リーダーと副リーダーの言うことしか聞かないようにした。できなくても我慢しないと、また怒られる。それが嫌い。
- D: ジャガイモを植えたんだけど、Bちゃんが意地悪をしたので残念だった。

表4のA児の波線部分の記述より、前回我慢したのに今回もD児が植えてしまっただけでできなかった、というD児への不満の気持ちが読み取ることができる。またB児、C児の波線部分の記述からは、全てD児の言うとおりにしなければいけなかった状態であったことが伝わってくる。つまり、A、B、C児の3人がその日に不満のシールを貼っている理由として、D児の言動が原因であることを共通して表現していると言える。同様にD児の波線部の記述を見ると、D児も他者とのかわりにおける理由としてB児への思いを述べている。

ここで先に示した表2のD児の記述に目を向けると、D児が友達のことについて初めて

書いたのがこの日であることが分かる(表2*6)。さらにこの後のノート記述を見てみると、D児以外の3人がD児のことを話題にすることが増えてきており、D児の言動を気にし始めたことが分かる。同様に、D児も自分だけでなく、他者のことが気になり始めた様子である。

② 5月17日の栽培活動の場面より

次に、5月17日はB児のためにドクダミを追加したいC児が、D児に「ドクダミジュースを貸して。」と言っている場面を取り上げる(表5)。

【表5 5月17日の活動場面より(抜粋)】

- C1: ねえ、ドクダミジュースは? A1: おれらの…(別の作業をしている)
- C2: Bちゃん…。ねえ、ちょっとドクダミジュース貸して。
- D1: だめだ。
- C3: ねえ、これレモン。レモン。
- D2: レモンももう入れたし。
- C4: なんでBちゃん入れてっていったもん。Bが入れてって言ったもん…。
- D3: Bが言っても、俺は言っていない。(ア)よし、死んだぞ。(虫にジュースをかけていてCは眼中にない)
- C5: レモンもいいじゃん。
- D4: もう入れたし。でもいいよ。(イ)早く入れて早く〜。
- C6: ちょっとドクダミまだ入れようよ。
- D5: はあー、ドクダミはやく入れろ。そんなに大きい?分けてよちゃんと。(ウ)

C児の願いとは裏腹に「俺は(ドクダミを追加したいとは)言っていない。」(ア)とC児の意見を否定するD児である。この日もD児はこれまで同様自分中心に活動しているのかと考えられた。しかし、この後の会話をみるとC児の思いを「もう入れたし。でもいいよ。」(イ)と受け入れているD児である。さらにレモンだけでなくドクダミの追加も「分けてよちゃんと。」(ウ)と了承しているのが

分かる。

③ 5月10日と5月17日の2つの場面をつないだ子どもの変容についての考察

5月10日の場面では他者の思いにはまるで無関心で自分の思いを押し通していたのに対し、5月17日の場面では他者の思いを受け入れている、これまでにないD児の姿がみられた。一体この期間に何があり、D児にどのような変化があったのだろうか。

その背景を探ったところ、変化していることの裏付けとして、この観察対象班、2班の保護者に実施したアンケートに次のような記述がみられた。

先ほどの場面①、5月10日の保護者のアンケートの記述を以下に示す。

【5月10日のD児保護者アンケートより】

この頃から友達のだめ出しを言うことが多くなった。自分はこう思って意見するが、通らないこともあり面白くない気持ちになることもあるようだったが、自分の気持ちが野菜に伝わり元気に育ってくれないかもしれないから、みんなと仲良くするよう伝えた。野菜を育てる上で作る人も気持ちも大切なことも少し分かったような発言もあり安心した。

記述によると、主に野菜についての話ばかりだったD児が、この頃から友達のだめ出しを言うようになったとのことである。確かに先ほどの5月10日のD児のノートをもても、この単元を通して初めての△(赤)シールが含まれていることや、初めて他者の名前が出てきた場面であることから、この日を境にD児が他者とのかかわりを意識し始めたことが読み取ることができる。

続いて5月17日の場面②における保護者のアンケートの記述を以下に示す。

【5月17日のD児保護者アンケートより】

色んな事を班で考えて試したことを話していた。とにかくア리가やっかいだ!!

と言っていた。自宅にもア리가いて「アリの巣コロリ」でアリがいなくなったことを話すと、買って持っていきたくてと言っていたが、先生に聞いてみるように伝えた。

「班で考えて試した」ことを包み隠さず、進んで家庭で話しているというD児の姿から、自分のことばかりでなく他者の意見に耳を傾けることができていること、さらに、そのことがD児の学びの自覚につながっていると考えることができる。以上のことから、今回のこの班のように自分の思い通りになるばかりではない学習環境の中で、仲間との折り合いをつけられるようになる育ちがあったと考えることができる。

④ 単元全体の振り返りノートより

表2から2班の子どもたちの他者とのかかわりにおける変化が見られる記述を抜粋した(表2*7から*15)。

単元の流れに沿って子どもの振り返りノート(表2*3)をみると、はじめはB児1人しか他者とのかかわりに関心をもっていなかった(表2*7)が、D児の周りを気にとめない言動(表2*8)をきっかけに全員が他者のことが気になってきている(表2*9)。しかし、各々の不満が溜まる一方の2班でも、共通の目的をもって取り組んだ時、また自分のしたいことができた時には満足する子どもたちであると読み取ることができる(表2*10)。

さらに詳細に見ていくと、男の子同士、互いに認め合ったり(表2*11)、他者に不満をもちながらもその子どものことを理解しようとしていたりしている記述が見られた(表2*12)。また、後半になるにつれ、他者の名前が記述されていることが当たり前になっているという変化も読み取ることができる(表2*13)。表2*14のC児とD児の言葉からは、自分たちのしたいことはあったが、A児の意見を受け止め、したいことを我慢するといった姿がある。

これらの変容から、今回の学習を通して、他者のことも考えられるようになってきている子どもたちであると言えることができる。さらに収穫が始まってからは、青シールの子どもが1人もいないことにも注目したい(表2*15)これは、いろいろな困難を乗り越えたところに、収穫の喜びを共有できたことで、班としての頑張りの意義を実感できたからに他ならない。

これらのことから、はじめは他者のことを気にかげず、思いも考えもバラバラだった子どもたちが、1つの班で共通の野菜を育てるという自然と他者のことが気になる状況下において幾度となくぶつかり合いながらも収穫までたどり着くことができるようになったことで、折り合いをつけることの大切さを実感できた子どもたちであると考えることができる。

V 討論

1 子どものかかわり合いにおける学びの有様について

ここまでは、主に話し合いの場面と実際の活動の様子との2つの面から分析的に考察を進めてきた。ここで、改めて子どもの学びの有様を総合的に捉えた時、1つの矛盾が生じた。それは、2班の振り返りノートによる自己評価(表2)と単元終了後に行った事後アンケートによる自己評価(図5)にズレがみられることである。毎時間授業の最後に行った振り返りノートを見ると、確かにぶつかり合いが頻繁にあり、不満を感じていることが多い2班ではあった。しかし、単元の後半には、班員のことや野菜の収穫について、とても満足に感じているという結果が出ている。

このような成長の姿が認められたにもかかわらず、班で活動してきたことについて質問した事後アンケート(図5)の、自己評価は、決してよいとはいえない結果が出ているのである。

この矛盾をどのように捉えたらよいだろうか。筆者らは、この矛盾にこそ、本研究で行った単元による子どもの深い学びを見いだすことができるのではないかと考える。

考察〈視点1〉では、他者とのかかわり合

いにより、けんかが起き、2班のけんかをきっかけに学級全体で話し合いが行われた。話し合うことで、2班の子どもたちは互いの気持ちを知り、自分の願いや思いを再確認することができた。さらに、他の班のS児の発言にもみられるように、しっかりと他の班の振り返りの契機となっている。

また、考察〈視点2〉で前述した、D児の他者とのかかわり合いにおける意識の変化からも、子ども同士のかかわり合いが確かな学びを生んでいるということも指摘できた。

つまり、本単元において各班は、育てる野菜や野菜の育て方、話し合いのもち方など全く違った多様な活動状況でありながらも、学級全体による話し合いが、他の班のどの子どもたちにも影響を与えており、自分の思い通りになることばかりではない学習環境の中で生まれる他者とのかかわり合いの姿そのものが、対話的な学びの姿につながっていると捉えることができる。

したがって、2班の振り返りノートによる自己評価(表2)と事後アンケートによる自己評価(図5)にズレがみられた原因は、子どもによって『何を一番大切にしているか、という自己評価のものさしの違い』にあると考える。子どもたちがいかに自らの振り返りノートに、◎(金)シールを貼ったり、「これがよかった。」「あれが嬉しかった。」と記述するなど、喜びをしっかりと表現したりしてしたとしても、改めて自分たちの班の活動を顧みたま時、思い思いの自己評価ができる子どもたちなのである。ある子は、他者と何かを行うことの難しさを目の当たりにして諦めたり、またある子は、そのような中でもやりがいを見つけたりしている姿であると捉えることができる。

このように長い期間、班活動を続けてきた子どもたちが、終末段階でしっかりと自分を理解し、厳しく各々の価値観で自己評価できている姿こそ、本実践での深い学びの姿であると捉えることができる。また、仲間を認めることと、1つになることは異なり、それぞれ他者を認めながらも自分ならではの道を進む姿を見せてくることもまた、学びの有様と

いえるのではないだろうか。一人一人の个性的で、しかも多様な学びの姿こそ、確かな学びの姿として捉えたい。

これらのことから、本単元のような、他者とのかかわり合いが子どもたちにもたらした対話的な学びと主体的な学びこそ、深い学びにつながったと考える。

2 生活科における2学年間を見通した学習過程について

生活科には2学年間を通して達成すべき目標として「自立への基礎」がある。この目標を達成するにあたり、現状では、学びの場としてどのような状況や環境が子どもたちに保障されているのだろうか。

そこで、これまで行われてきた生活科の実践の分類を2つ視点で行った。2つの視点とは、以下の2点である。

<p>視点(1) 意思決定する母体の大きさ (栽培活動の例) 自分の意思で植える植物や数を決めるか、グループで相談して決めるか。</p> <p>視点(2) 自分で選択できる自由度の大きさ (栽培活動の例) 植える野菜を教師が指定するか、子どもの自由にするか</p>
--

いくつかの研究を分類すると以下のようにできた(図9)。

		視点(1) 意思決定する母体 大 ↔ 小 (学級) (グループ) (個人)	
視点(2) 自分で選択 できる自由度	大	(松本 2004 ⁽⁷⁾) 【2年次】 (故田他 2015 ⁽⁹⁾) 【2年次】	(荒田他 2014 ⁽⁴⁾) 【1年次】 (松本 1992 ⁽¹⁴⁾) 【1年次】 (松本 1996 ⁽¹⁵⁾) 【2年次】 (森他 2012 ⁽⁶⁾) 【1年次】
	小	(松永他 2011 ⁽⁸⁾) 【2年次】 (米岡 2012 ⁽¹¹⁾) 【2年次】 (塩原他 2011 ⁽¹⁰⁾) 【1年次】	(栗木他 2014 ⁽⁵⁾) 【2年次】 (寺澤他 2010 ⁽¹³⁾) 【1年次】

【図9 2つの視点からの先行研究の分類】

図9から、2つの視点で整理したことでみられる多様性を、2年間の学びの過程にどのように位置付けることが、生活科で究極的にねらう『自立への基礎』に直結するかを明らかにする必要がある。

まず、視点(1)「意思決定する母体の大きさ」に目を向けると、学級全体で全てを決めている事例は見当たらない。これは、特別活動の目標の1つに、「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。」(文部科学省、2019⁽⁴⁾)とあることから、このような条件決定では、特別活動としての活動になると考えられることが原因であると推察される。

意思決定の母体を個人一人一人においているものには、「おおきくなったよ、ぼくたち、わたしたち」(栗木他 2014⁽⁵⁾)や「がっこうたんけん」(森他 2012⁽⁶⁾)などが挙げられる。生活科のねらいに迫るために、あくまで一人一人の思いや願いに裏付けられた活動が欠かせないと考えた時、意思決定を個人に委ねるこの方法は合理的であろう。しかし、これを繰り返しては、自分本意の子どもが育つという危険性も危惧される。主体性の高まりは保障できるものの、社会性の育ちが保障しにくいのである。

これに対して、意思決定の母体をグループに置くと、どうであろうか。この実践として「ぼくらはふなのりシンドバッド」(松本 2004⁽⁷⁾)、「みんなでのろう〇〇号」(松永他 2011⁽⁸⁾)、「ワクワクドキドキようこそ!1年生」(故田他 2015⁽⁹⁾)などが挙げられる。これらの実践では、意思決定する上で仲間と折り合いをつける必要があり、社会性の育ちが期待できる。しかしその一方で、グループ内で自己を発揮できないまま活動する受け身の子どももでてくる可能性が高いため、全員の主体性を保障しているとは言い難い。生活科の学習が、一人一人の「思い」

や「願い」に基づく必要があると考えるのであれば、個の主体性を保障することが何より優先されるべきであろう。

このように考えると、2学年間にわたる生活科の学習では、まず一人一人の主体性を重視しながら、社会性も育ていける単元配列が望ましいのではないだろうか。すなわち、第1学年で「自分の〇〇を作ろう」といった、個による意思決定を保障した単元、第2学年では、「グループで〇〇を作ろう」といった、グループによる意思決定を行う単元配列が望ましいと考える。

次に、視点(2)「自分で選択できる自由度の大きさ」について目を向けると、子どもが自分の意思・判断に基づいた活動を保障する上で、選択の自由度が大きければ大きいほど、子どもの意欲は高まると考えられる。子どもの立場に立つと、自由度は大きければ大きいほどよいのである。

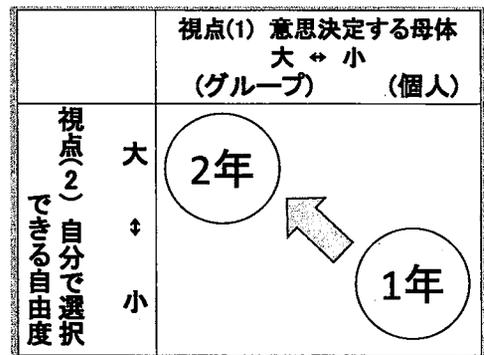
これに対して、比較的自由度を絞った実践として、「さんぼ」(塩原他 2011⁽¹⁰⁾)や「どきどきジャンボ紙相撲遊び」(米岡 2012⁽¹¹⁾)、「みんななかよし-ひよこ-」(松本 1993⁽¹²⁾)、「がっこうたんけん」(寺澤他 2010⁽¹³⁾)などが挙げられる。これらの実践において、自由度を絞った理由として、活動の基礎的、基本的な内容を子どもがあまり知らないという実態への配慮が考えられる。例えば植物を育てる活動を例にすると、植え方や水やり、草むしりの仕方など、どの植物にもほぼ共通する世話の仕方すら学んでいない子どもたちであるという実態がある。それ故、まず全員が「アサガオを植える」といった共通の植物を用意し、互いに世話の仕方を見比べながら、お世話をしていく方が、基礎的・基本的な技能も身につけやすいと考えられ、そのことを確実に身に付けるため、学習しやすい環境として、対象を「共通」にするのである。

これに対して、一人一人の思いや願いを優先して、選択する自由度を比較的大きくした実践には「つくろうわたしのちいさなおにわ」(荒田他 2014⁽⁹⁾)や「～したいな しいくごやのどうぶつ」(松本 1992⁽¹⁴⁾)、(松本 1996⁽¹⁵⁾)

が挙げられる。これらの実践では、明らかに自由度がせまいものの、より子どもの意欲的な活動は期待できる。ただし、その前提に基礎的・基本的な技能の習得、内容の定着が可能になる工夫が欠かせないのである。

今回研究対象として取り上げた子どもたちは、第1学年で前述した「つくろうわたしのちいさなおにわ」(荒田他 2014⁽⁹⁾)を行っている。この実践は、視点(1)「意思決定する母体の大きさ」では、個人であり、一人一人の意思・判断による活動が保障されている。さらに、視点(2)「自分で選択できる自由度の大きさ」においても、庭に植える植物の種類や数を自由に子どもが決めるなど、比較的自由度は大きい。それにも関わらず、本実践につながる単元として有効に働いた理由は、附属幼稚園で2回(2年保育)～3回(3年保育)行っている『親子栽培活動』の経験が生きていることが特筆される。これらの活動を通して、基礎的、基本的な世話の仕方や知識を獲得してきている子どもたちだからこそ、第1学年の活動が可能になったのである。(松本他 2014⁽²⁾)。

以上のことから、幼児期を除いての生活科2学年間を見通した好ましい単元配列として、以下のように整理できる(図10)。



【図10】本実践から望ましいと考えられる
2学年間を見通した単元配列

このような配列を行うことで、第1学年の学びを生かしながら2年間にわたって一人一人の个性的で主体的な学びが保障できるとともに、他者の思いにも目を向け、多様性までも深め合える社会性も着実に育てられていく

のではないだろうか。

VI まとめ

1 結論

- (1) 幼稚園の頃から第1学年まで、個の意思決定を保障した栽培活動を繰り返し行ってきた子どもたちは、第2学年のグループによる栽培活動の中で、自分の思いを表出しながら、折り合いをつける活動を展開することができた。一人一人の主体性の確立を重視した学びを前提として、一人一人に社会性の育ちがみられた。
- (2) 2学年間を見通した単元配列として、第1学年で個における意思決定を保障した学びを展開し、一人一人の主体性を育んだ後、第2学年で選択できる活動の自由度を大きくするとともにグループによる栽培活動を展開し、1年次の学びを活用しながら社会性にも目を向けていく単元配列が望ましいと考える。

2 残された課題

- (1) 生活科における栽培活動以外の内容についても、2年間の同様の単元配列による学習展開を実践し、単元配列の効果について確認する必要がある。
- (2) 小学校低学年の2年間に限らず、幼稚園や保育所、小学校の連携を視野に入れた5年間のカリキュラムのあり方を検討していく必要がある。

* 謝辞

本研究を行うに当たり、ご協力頂いた富山大学人間発達科学部附属小学校校長をはじめ、教職員の皆様、そして学級の子どもたちに深く感謝します。

【引用文献】

- (1) 文部科学省ホームページ「小学校学習指導要領解説生活編」(平成29年3月公示)
- (2) 松本ゆめか、松本謙一(2014)「附属幼稚園『親子栽培活動』の効果と学校教育への可能性」富山大学人間発達科学研究実

践総合センター紀要(8)、39-58

- (3) 荒田幸平、松本謙一、有島智美(2014)「生活科のねらいに直結した栽培活動の提案：1年『つくろうわたしのおにわ』の実践から」日本生活科・総合的学習教育学会誌、54-63
- (4) 文部科学省ホームページ「小学校学習指導要領解説特別活動編」(平成29年3月公示)
- (5) 栗木隆雅、野田敦敬(2014)「自己肯定感を高める生活科学習における理論と実践に関する研究—『おおきくなったよ、ぼくたち、わたしたち』の実践分析を通して—」愛知教育大学教育創造開発機構紀要、47-54
- (6) 森雅美、松本謙一(2012)「喜びをクイズで表現することを中核に据えた小学校第一学年生活科『がっこうたんけん』の展開、富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要第6号、1-16
- (7) 松本謙一(2004)「単元を通しての『約束』が織りなす追究の広がりや深まり—第2学年生活科『ぼくらはふなのりシンドバッド』の実践から—」日本生活科・総合的学習教育学会誌、36-43
- (8) 松永望、松本謙一(2011)生活科における無作為なグループ構成による学習展開、日本初等理科教育研究会研究紀要No.86、13-22
- (9) 故田瑞樹、有島智美、松本謙一(2015)「成長の実感を促す”年度の壁を越えた”学び、日本初等理科教育研究会研究紀要No90、11-20
- (10) 塩原孝茂、大熊望、土井進(2012)『『さんぼ』を軸とした生活科学習の広がり』信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要(12)、101-110
- (11) 米岡洋(2012)「子どもの社会性をはぐくむ『協働型ダイナミクスプログラム』の開発と有効性：2学年生活科『どきどきジャンボ紙相撲遊び』の実践から」上越教育大学学校教育実践研究センター紀要、159-164

-
- (12) 松本謙一 (1993) 生活科における話し合いを構想する2つの視点、日本初等理科教育研究会研究紀要, No.64, 3-13
 - (13) 寺澤小織、松本謙一 (2010) 気付きの質を高める話し合いの構想、日本生活科・総合的学習教育学会誌第17号、66-73
 - (14) 松本謙一 (1992) 動物とふれあう活動を高める話し合いのあり方 ―生活科 1年「～したいな しいくごやのどうぶつ」の実践から―、富山生物教育 Vol.26,19-26
 - (15) 松本謙一 (1996) 「自己決定」の構築と促進的支援、日本初等理科教育研究会 研究紀要, No.70, 3-15