教育実践研究　第26集（2016）　103−108

［生　活］

主体性や社会性を発揮しながら自ら対象や友達とかかわる生活科の学び

−個の追究活動と集団での協働的な活動の関係性に関する一考察−

甫仮　直樹*

1　はじめに

生活科では，児童自らが主体性や社会性を発揮して対象や友達とかかわる姿が重視されている。例えば，飼育している山羊のために自分でクズの葉を取ってきてえさやりをしたり，休み時間に友達と力を合わせて小屋の掃除をしたりする姿から，児童の主体性や社会性の発揮がうかがえる。筆者は，生活科の学習を行う過程で，児童の変容を見取りながら一人一人の追究活動と集団での協働的な活動を保障することで，児童の主体性や社会性の発揮がより一層促がされると考えている。児童が，対象とじっくりかかわって追究活動を進めていくと，自分一人では解決が困難な問題や課題に直面する。その問題や課題を解決するために，仲間と協力して活動したり，さらに自ら追究を深めたりする姿が生まれていくのである。

平成27年４月の中央教育審議会資料では，「我が国の児童生徒については，学習意欲や自立の意識に課題があることを踏まえ，単なる受け身の教育ではなく，主体性を持って学ぶ力を育てることが重要であり，リーダーシップや，企画力・創造力などのクリエイティブな能力，意欲や志を引き出す指導についても特に重視していく必要がある[1)]」と指摘している。また，「基礎的な知識・技能を習得するとともに，実社会や実生活の中でそれらを活用しながら，自ら課題を発見し，その解決に向けて主体的・協働的に探究し，学びの成果等を表現し，更に実践に生かしていけるようにする」ことが求められている。つまり，児童が主体的・協働的に学ぶことで，自ら問題や課題の解決のために動き出そうとする姿が期待されているのである。

学習指導要領改訂によって気付きの質の高まりが論じられたことで，児童と対象との関係性に着目して，対象とのかかわり方や作文シートの記述の変容を分析した実践が数多く見られるようになった。しかし，個の追究活動と集団での協働的な活動の関係性に着目して，児童の主体性や社会性の変容を分析した実践は少ない。木村吉彦（2014）は，生活科の教科特性に基づいて，児童に身に付けてほしい態度として，「自分で見付けた課題を自分の力で解決するために，自ら考え，自ら学ぶ力を養うことが重要である[2)]」と主体性の育ちを論じている。また，木村光男（2011）は，「生活科における協同的探究とは，問題状況に直面して，それを解決するために課題を設定し，個人的探究能力を基盤に得た意味の認知・使用を仲間と相互作用を形成しながら，問題解決する学習活動[3)]」と論じて，協働的な活動を意味付けている。しかし，今後の課題として，「探究場面において，コミュニケーションを媒介に仲間同士で協同する過程を見とりながら，問題解決への動機づけが向上する姿や解決策が多様になる経緯を明確に捉え，それを解釈すること」と説明している通り，個の追究活動と集団での協働的な活動の関係性までは論じられていない。

そこで，本研究では，第１学年の「みんななかよし　あおぞら（学年の愛称）ランド」の実践において，児童の変容を見取りながら個の追究活動と集団での協働的な活動を保障することで，児童の主体性や社会性がどのように変容していくのか考察する。

2　研究の内容と方法

⑴　研究の内容

本研究の内容は，１年生（２学級，男子25名，女子22名，合計47名）がグラウンドに「あおぞらランド」をつくる活動を考察したものである。「あおぞらランド」は，遊び場づくりの活動を中核にして，動植物の飼育栽培活動を関連付けて行い，グラウンドに夢のランドをつくっていけるように活動を構成した。第１学年の生活科の学習では，動植物の飼育栽培活動や遊び場づくりの活動，季節とかかわる活動などを行う場合が多い。筆者自身も，これまでに１年生の担

＊上越市立大手町小学校

任をした際，同様の活動を行ってきた。けれども，それぞれの活動のつながりが弱く，単元ごとに児童の意識が分断されているという課題があった。また，本校の１年生の児童は，４月に18の保育園や幼稚園から入学してきた。生活環境や友達関係の変化から，入学当初は不安や緊張を抱えながら学校生活を送っている児童の様子が見られた。様々な活動においても，進んで対象や友達とかかわろうとする児童がいる一方で，活動に対して消極的であったり，友達とのかかわりが乏しかったりする現状が見られたのである。これらの課題や現状と照らし合わせて，児童の主体性や社会性を育むために,「みんななかよし　あおぞらランド」の活動を構想した。

⑵　研究の方法

児童の主体性や社会性がどのように変容していくか分析するためには，児童の個々の追究活動と集団での協働的な活動の両方の様子を捉える必要がある。そのため，本研究では，２名の児童に焦点を当てて，対象や友達とのかかわりを分析した。

Ａ児は，様々な事柄に興味や関心をもつが，活動を進めている途中で飽きてしまうことが多い児童であった。これまでの学校生活でも，本来の活動とは関係ないことを行い，友達に注意されてしまう場面が見られた。

Ｂ児は，自分１人で黙々と活動に取り組み，友達とのかかわりが少ない児童であった。「あおぞらランド」の活動が始まった当初は，友達と協力して活動を行うよりも，１人で遊び場をつくっている姿が見られた。

２名の児童に対して，対象や友達とのかかわり方や作文シート・カードなどの記述を見取り，意味付けを行った。そして，活動を通して，児童の主体性や社会性の変容を捉えた。

３　活動の実際

⑴　活動の始まりと教師の手立て

まずは,「自分たちのランドを作りたい」という児童の思いや願いを引き出すために，鉄棒やジャングルジム，土管などの遊具や大小様々な樹木があるグラウンドの一画でたっぷりと遊ぶ時間を設けた。そうすることで，児童が「自分たちの場所」という意識をもつことができると考えたからである。児童は，ジャングルジムや樹木に登ったり，鉄棒にぶら下がったりして遊びに夢中になっていった。そして，何度も遊んでいると,「こんなものがあったらいいな」「こんなものも欲しい」という児童の声が聞こえるようになった。そこで，児童一人一人がつくりたいものをカードに絵や言葉で表現した。児童は,「ターザンロープ」や「ブランコ」,「滑り台」,「シーソー」,「砂場」,「お城」,「家（秘密基地)」,「休憩所」,「花畑」,「ザリガニや魚がすむ池」,「動物園」など，自分がつくりたいものを考えていった。さらに，児童との話合いを通して，この場所を「あおぞらランド」と名付けることが決まると，本格的に活動が始まった。また，活動を進める上で，以下のような手立てを行った。

①児童が常に通うことができるグラウンドの一画を活動のフィールドに設定して，５月から12月まで長期間活動を続けることができるようにカリキュラムを構成する（図１)。

②活動内容は児童の自己選択・自己決定に任せ，活動時間を十分に確保して対象や友達とじっくりかかわれるようにする。

③体験活動と共に，作文シートやカード（以下,「ランドカード」）に表現する活動を繰り返し行い，対象や友達とのかかわりを自覚できるようにする。３学期には，書きためた「ランドカード」を再構成して，１冊の絵本にする。

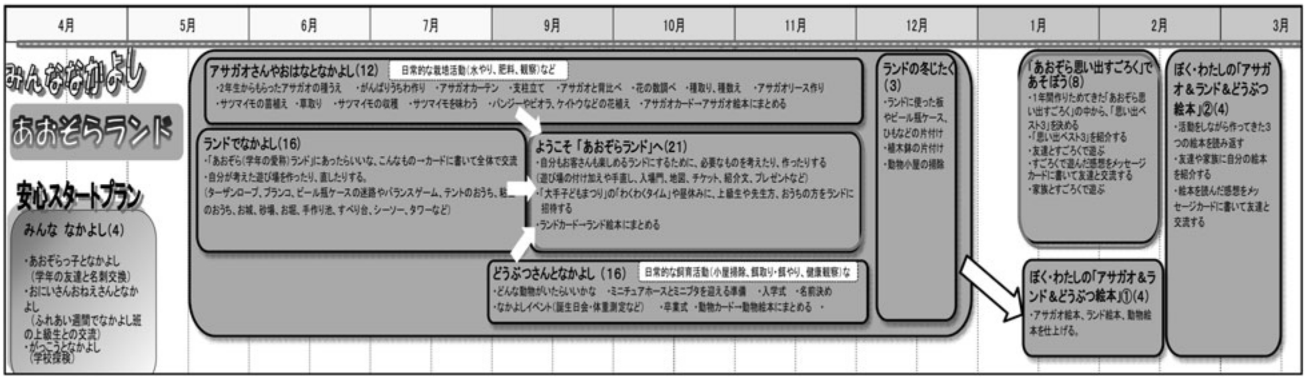

図１「みんななかよし　あおぞらランド」年間カリキュラム表（105時間）

⑵　Ａ児の事例から

Ａ児は，活動が始まった当初，樹木に登ったり，降りたりして遊んでいた。２回目・３回目の活動でも同じ遊びを続けていたＡ児だったが，４回目の活動の時に何か自分でも遊び場をつくることができないか辺りの材料を探し回ってい

た。そして，置いてあったロープを見付けると，樹木と樹木をロープで結んで，ロープの上に立ちたいと考えた。Ａ児は，さっそくロープを結んで，その上に立ってみた。しかし，ロープの上に立つことは，バランスが取れなくて難しかった。何度も挑戦したＡ児だったが，結局ロープの上に立つことはできなかった。すると，立てなかったことが関係しているのか，ふらふらとランドの中を歩き回った。しばらくして，Ａ児は，またロープを結んだ場所に戻ってきた。今度は，ロープの上に座って，ブランコみたいに遊ぶことを考えた。ロープの上に腰を下ろして，ロープをしっかりと手で握ると，ブランコみたいに漕ぐことができたのである。しかし，Ａ児は，ロープだけのブランコに納得できなかったのか，筆者のところにやって来て，「今度は，もっと本当のブランコみたいにつくりたい」と訴えた。

その言葉通り，Ａ児は，ブランコづくりに夢中になっていった。ブランコには，人が座る部分が必要だと考え，ロープに板を付けようとした。最初は，ガムテープで板をロープに付けようとしたが，座るとすぐにガムテープがはがれてしまった。また，ロープで板を縛ろうとしても，ロープが太いために上手く縛ることができなかった。その日は，結局ロープに板を付けることができなかった。困ったＡ児は，家に帰ってから祖父に相談して，板に穴を開けてロープを通すようにアドバイスをもらった。そして，次の活動の時間には，本校用務員に板に穴を開けてもらって，その穴にロープを通して無事にブランコを完成させることができたのである。その日に，Ａ児が記述した「ランドカード」が以下の通りである。

ぼくは，ブランコをやっとかんせいできました。おじいちゃんから木にあなをあけるといいよとおしえてもらったので，ながさきせんせいからあなをあけてもらいました。あなにひもをとおしたら，すわってもだいじょうぶでした。かんせいして，やったあとおもいました。こんどは，ひもでちがうものをつくりたいです。　Ａ児

※点線は，今後の記述においても筆者による意味付けである。

「おじいちゃんから木にあなをあけるといいよとおしえてもらったので，ながさきせんせいからあなをあけてもらいました」の記述からは，ブランコを完成させるために，自ら祖父に相談したり，用務員にお願いしたりするＡ児の姿が分かる。そして，「かんせいして，やったあとおもいました。こんどは，ひもでちがうものをつくりたいです」の記述からは，ブランコを完成させた満足感が次の活動への原動力となっていることがうかがえる。

そして，Ａ児は，樹木と樹木の間に長いロープを通して，ターザンロープをつくりたいと考えた。今までは，１人でブランコをつくってきたＡ児だったが，樹木と樹木の間が遠すぎて上手くロープを結べずにいた。しばらく１人で活動を続けていたＡ児だったが，１人では難しいことが分かると周りにいた友達に助けを求めた。すぐにＡ児の周りに６人の児童が集まって，ロープをもったり，引っ張ったりして手伝っていた。Ａ児が樹木にロープを結ぶと，ロープがしっかりと張ってターザンロープの土台が完成した。

手伝っていた６人の中の３人の児童は，そのままターザンロープづくりに残った。次に，Ａ児を含めた４人の児童は，ターザンロープの人が乗って滑る部分をつくりたいと考えた。最初は，ロープをひっかけて滑らせようとしたが，ロープが引っかかって全く滑らなかった。４人で相談を続けると，その中の１人の児童（Ｃ児）が，以前にターザンロープで遊んだ経験を生かして，金具があればロープの上を滑ることができると考えた。Ａ児も，その考えに納得して，家に帰って滑車を買ってもらって学校に持ってきた。その滑車をロープに結ぶと，人が乗ってもロープの上を素早く滑っていったのである（写真１）。その日，Ａ児とＣ児が記述した「ランドカード」が以下の通りである。

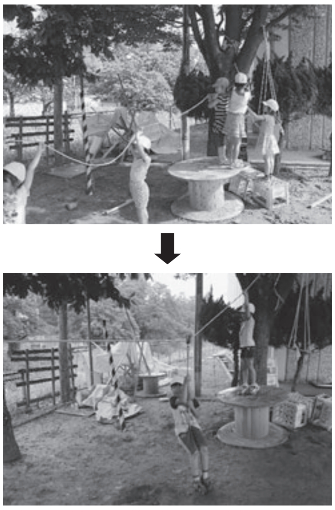

写真１　完成したターザンロープ

ぼくは，ターザンロープをつくりました。どうやってあそぶかというと，のってすべってあそびます。さいしょは，すべらなかったです。Ｃくんのおかげですべるようになりました。〇〇くんと〇〇ちゃんもてつだってくれてうれしかったです。きかい（※滑車と思われる）をかってくれたおとうさんにもありがとうっていいます。ターザンロープのおすすめは，すべるところとゆれるところです。なんかいもすべりました。もっともっとすべりたいです。　Ａ児

ターザンロープができました。Ａくんがつくっていたけど，ぼくもてつだいました。たかだこうえんのターザンロープについているものみたいなものをＡくんがもってきてくれました。はじめはターザンロープがすべらなかったけど，すべるようになりました。ターザンロープはたのしいです。　Ｃ児

Ｃくんのおかげですべるようになりました。〇〇くんと〇〇ちゃんもてつだってくれてうれしかったです」というＡ児の記述や「Ａくんがつくっていたけど，ぼくもてつだいました。たかだこうえんのターザンロープについているもの

みたいなものをＡくんがもってきてくれました」というＣ児の記述から，友達とかかわり合いながらターザンロープをつくっていった様子がうかがえる。その後，４人の児童は，自分たちがつくったターザンロープの隣に，もっと長いターザンロープをつくろうと考え，１回目と同じ方法でつくっていた。そして，２つ目のターザンロープが完成すると，今度は遊び方を工夫するようになった。ただターザンロープに乗って遊ぶだけではなく，ターザンロープの途中にビール瓶ケースを３，４個積んでおき，足で倒しながら進むという遊び方も考えたのである。

⑶　Ｂ児の事例から

Ｂ児は，活動が始まった当初から，ジャングルジムをお城にしたいと考えていた。同じ思いをもった６人の児童とジャングルジムで活動を行っていたが，最初は友達とのかかわりは見られなかった。Ｂ児は，１人でジャングルジムに板を置いたり，ビール瓶ケースを並べたりして活動を進めていた。それは，Ｂ児の「ランドカード」の記述からもうかがえる。

> わたしは，ジャングルジムをおしろにしたいです。どうしてかというと，つくったおしろのなかであそびたいからです。きょうは，ジャングルジムに木ときいろのケースをおきました。これでジャングルジムにすこしゆかができました。もっとたくさん木をおきたいです。そうすれば，おしろみたいになるとおもいます。　Ｂ児

「もっとたくさん木をおきたいです。そうすれば，おしろみたいになるとおもいます」という記述からは，Ｂ児が自分の思いや願いをもとに活動を進めていることが分かる。しかし，２回目・３回目・４回目の活動を行っていても，Ｂ児は１人で活動を進め，友達とかかわる様子はあまり見られなかった。そして，「ランドカード」の記述にも，友達のことが出てくることはなかった。そんなＢ児が，友達とかかわる姿を見せたのは，５回目の活動の時であった。活動が５回目になると，ジャングルジムにたくさんの木材やビール瓶ケース，電線ドラムなどが置かれるようになった（写真２）。しかし，完成が近づいてきたことで，新たに材料を置ける場所がなくなってきた。すると，Ｂ児が置いていた木材やビール瓶ケースなどが友達の手で別の場所に動かされてしまったのである。Ｂ児は，すぐに筆者のところにやって来て，「先生，Ｄ君とＥちゃんが私の置いた木を勝手に動かしました」と説明した。筆者は，「どうしたらいいかなあ」と一緒に悩む姿を見せて，Ｂ児の様子を見守った。しばらくして，Ｂ児は，Ｄ児やＥ児のところに向かって行って自分から話し始めた。その日に，Ｂ児とＥ児が記述した「ランドカード」が以下の通りである。

写真２　ジャングルジムに木材を置く

> わたしのおしろがＤくんとＥちゃんにこわされました。せっかく木をおいたのに，すごくざんねんです。ＤくんとＥちゃんにいったら，あやまってくれました。またつくるのがたいへんです。　Ｂ児

> わたしは，ジャングルジムでおしろをつくりました。Ｄくんと木をはこびました。いっぱいはこびました。いっぱいはこんでつかれました。そしたら，Ｂちゃんとけんかになりました。Ｂちゃんの木もはこんでしまいました。こんどは，Ｂちゃんにもききます。　Ｅ児

「わたしのおしろがＤくんとＥちゃんにこわされました。せっかく木をおいたのに，すごくざんねんです」の記述から，Ｂ児には，「自分のお城」という思いが強いことが分かった。だから，６人の児童と一緒につくっていても，友達とのかかわりがあまり見られなかったのである。一方，Ｅ児は，「Ｂちゃんの木もはこんでしまいました。こんどは，Ｂちゃんにもききます」という記述からも分かる通り，Ｂ児とのかかわりも意識するようになった。しかし，この出来事をきっかけにして，Ｂ児も，少しずつ周りの友達と相談しながらお城づくりに取り組むようになった。Ｂ児に，「どうして友達と話しながらつくるようになったの」と尋ねてみた。すると，「だって，相談しないとまたお城が壊されちゃうから…」という答えが返ってきた。Ｂ児は，どの長さの木材をどこに置くか，ビール瓶ケースをどうやって並べるのかなど友達と相談を繰り返しながら活動を進めていった。そして，最後には，みんなでジャングルジムのお城を完成させたのである。

11月には，自分たちがつくった「あおぞらランド」に他の学年の児童や先生方を招待する活動を行った。その時も，Ｂ児は６人の児童と一緒にジャングルジムのお城の紹介をすることにした。その際，自分たちで受付や案内，見送りなどの役割分担を決めていた。Ｂ児は，案内の役割を担当することになり，「ここはベッドルームですよ」「ここでお風呂に入れますよ」など，笑顔でお客さんに説明をしていたのである。「あおぞらランド」がオープンした日に，Ｂ児が記述した「ランドカード」が以下の通りである。

わたしは，〇〇ちゃんと〇〇くんとＥちゃんと〇〇ちゃんとＤくんと〇〇くんといっしょにランドをオープンしました。わたしは，Ｄくんとおなじあんないのかかりでした。あんないはたいへんです。だって，たくさん人がくるからです。Ｄくんといっしょにトイレやベッドのばしょをおしえてあげました。（中略）おきゃくさんが35人きました。35人きてびっくりしました。みんなでおしろをつくってよかったです。

「Ｄくんといっしょにトイレやベッドのばしょをおしえてあげました。（中略）おきゃくさんが35人きました。35人きてびっくりしました。みんなでおしろをつくってよかったです」の記述からは，Ｄ児やＥ児を始めとした６人の児童や他の学年の児童とのかかわりに満足感を得ているＢ児の様子がうかがえる。

４　考察

Ａ児とＢ児の事例から，児童の主体性や社会性がどのように変容していくのか，以下の⑴～⑶に考察することができた。

⑴　児童が対象とじっくりかかわって追究活動を進めていると，「こうしたい」「もっとこうしたい」と自らの思いや願いをもとに対象とかかわろうとする姿が生まれる。 ⑵　自分一人では解決が困難な問題や課題には，友達とかかわりながら協働的に学び合う姿が出てくる。 ⑶　児童の変容を見取りながら個の追究活動と集団での協働的な活動を保障することで，さらに主体性や社会性を発揮して対象や友達と自らかかわろうとする姿が生まれる。

⑴　児童が対象とじっくりかかわって追究活動を進めていると，「こうしたい」「もっとこうしたい」と自らの思いや願いをもとに対象とかかわろうとする姿が生まれる

Ａ児とＢ児の事例を見ると，何度も何度も繰り返し対象とかかわることで，「こうしたい」「もっとこうしたい」という思いや願いがより一層高まっていくことが分かった。そのことが，活動を継続させる原動力となり，問題や課題が生まれても途中で投げ出さずに，自ら解決に向けて動こうとする姿につながっていった。

Ａ児は，１～３回目の活動では，繰り返し樹木を登ったり，降りたりして遊んでいた。対象とじっくりかかわったことで，Ａ児の中には，樹木を活用した遊び場を作りたいという思いが生まれ，ブランコづくりの活動へとつながっていった。しかも，Ａ児は，樹木と樹木をロープで結んだだけのブランコでは満足しなかった。だからこそ，ロープと板を付けてブランコをつくろうとした時に，ガムテープで付けることができなくても諦めずに試行錯誤を続けるＡ児の姿が見られたのである。Ａ児は，自分の祖父にも解決の方法を相談して，最後にはブランコを完成させることができた。

Ｂ児は，活動が始まった当初から，ジャングルジムのお城をつくりたいという明確な思いをもっていた。だから，黙々とお城づくりに取り組むことができたのである。「もっとたくさん木をおきたいです。そうすれば，おしろみたいになるとおもいます」という記述からも，Ｂ児が，活動を続けることで自らの思いや願いを高めている様子がうかがえる。その思いや願いの高まりが，別の場所から何度も木材を運んだり，ビール瓶ケースを並べたりするＢ児の姿を生み出したと考える。

Ａ児とＢ児の姿から，ターザンロープやジャングルジムのお城などの対象とじっくりかかわることの重要性は分析できた。しかし，ただ漫然と活動を繰り返していても，児童一人一人の思いや願いが高まっていかない場合も考えられる。山羊やアサガオなどの動植物の飼育栽培活動では，対象とかかわらないと枯れたり，死んでしまったりするため，活動に対して切実感が生まれる。しかし，「あおぞらランド」をつくる活動では，ランドが完成しなくても児童にとっての困り感は少ないため，活動に対する切実感が生まれにくいことが挙げられる。だから，児童一人一人が活動に没頭することができるように，教師が児童の姿を適切に見取って活動を進める必要がある。例えば，木材やロープなど児童が求めてきた材料を準備したり，電線ドラムやビール瓶ケースなど児童の発想から出てこない材料もそっとランドに置いておいたりして，児童一人一人の活動に対する思いや願いを高めていくことも重要であることが分かった。

⑵　自分一人では解決が困難な問題や課題には，友達とかかわりながら協働的に学び合う姿が出てくる

本研究では，最初からグループ編制を行うのではなく，活動を進めながら友達とどのようにかかわりを深めていったのかを見取った。そのため，どのタイミングで個の追究活動が集団での協働的な活動へと変容したのか把握することができた。

Ａ児が集団での協働的な活動へと移行したのは，自分だけでは解決が困難な問題に出会った時である。ブランコづくりの活動を終えたＡ児は，ターザンロープづくりの活動を行った。ブランコと違い，ターザンロープは樹木と樹木の間が遠くて，１人でロープを結ぶことが難しかった。そこで，Ａ児は友達に手助けを頼むと，６人の児童が集まって無事

にロープを結ぶことができた。そして，６人の中の３人の児童が，ターザンロープ作りに興味をもち，その後も一緒に活動を進めることになった。そして，ターザンロープが滑らなかった時にも，４人で相談をして解決方法を模索していた。Ｃ児の滑車のアイデアを聞くことで，Ａ児もターザンロープを完成させることができたのである。

一方，Ｂ児は，最初から同じ思いをもった６人の児童と一緒に活動を始めた。しかし，６人の児童と同じ場所にいるというだけで，５回目の活動まで友達とかかわってお城づくりを進める姿はあまり見られなかった。Ｂ児の姿から，同じ目的で集まった集団でも，必ず協働的に学び合う姿が生まれるというわけではないことが分かった。Ｂ児が，友達を意識するようになったのは，Ｄ児とＥ児が自分の置いた木材やビール瓶ケースを別の場所に動かしてしまうという問題が起こったからである。その後，Ｂ児は，他の友達とも相談をしながら活動を進め，ジャングルジムのお城を完成することができた。集団で活動を進める中で，お互いの思いや願いを聞き合ったことをきっかけにして，協働的な活動へと移行する場合もあることが確認できた。

また，友達とかかわりながら協働的に学び合う児童の姿を引き出すには，教師が児童に任せて待つ姿勢も必要である。Ｂ児の事例では，問題が起こって「先生，Ｄ君とＥちゃんが私の置いた木を勝手に動かしました」とＢ児から説明があった時に，すぐに教師が動いて問題を解決しようとしては，Ｂ児が自ら友達とかかわる機会を潰すことになってしまう。Ｂ児の話を聞いて一緒に悩む姿勢を見せたことで，Ｂ児が自分からＤ児とＥ児にかかわろうとする姿につながったと考える。

⑶　児童の変容を見取りながら個の追究活動と集団での協働的な活動を保障することで，さらに主体性や社会性を発揮して対象や友達と自らかかわろうとする姿が生まれる

Ａ児とＢ児の事例から，児童一人一人の主体性や社会性を育むためには，個の追究活動と集団での協働的な活動が密接に結び付く必要性を感じた。個の追究活動だけに偏っていては他者とかかわろうとする社会性を育むことが難しく，集団での協働的な活動だけに偏っていては自ら考え動こうとする主体性を育むことが難しいからである。

これまでの学校生活において，活動を進める途中で飽きてしまうことが多かったＡ児だが，ブランコやターザンロープを試行錯誤しながら粘り強くつくろうとする姿が見られた。「Ｃくんのおかげですべるようになりました。〇〇くんと〇〇ちゃんもてつだってくれてうれしかったです」の記述からも，Ｃ児を含めた友達の影響を受けて遊び場を完成することができた様子がうかがえる。そして，ターザンロープが完成した後も，自分で遊び方を考え，主体性を発揮しながらさらに対象とかかわろうとすることができたのである。

友達とのかかわりが少なかったＢ児は，ジャングルジムのお城をつくる際にも，最初は１人で黙々と活動を進めていた。しかし，友達とお互いの思いを聞き合って，他者のことを意識し始めると，相談をしながら活動を進めるようになった。そして，「あおぞらランド」をオープンした時にも，学年全体の大きな集団でランドを成功させようと行動したり，他の学年の児童などの他者とかかわったりすることに楽しさを見出しているＢ児の姿が見られた。「Ｄくんといっしょにトイレやベッドのばしょをおしえてあげました。（中略）おきゃくさんが35人きました。35人きてびっくりしました。みんなでおしろをつくってよかったです」という「ランドカード」の記述からも，Ｂ児が社会性を発揮しながら他者とかかわろうとしている様子がうかがえる。

個の追究活動と集団での協働的な活動が密接に結び付いたことで，Ａ児とＢ児は，さらに主体性や社会性を発揮しながら対象や友達とのかかわりを深めていくことができたのである。また，それらの児童の姿を引き出すためには，教師の手立てや児童とのかかわり方も重要であることが再認識できた。

５　今後の課題

本研究では，児童の変容を見取りながら個の追究活動と集団での協働的な活動を保障することで，児童の主体性や社会性がどのように変容していくのかを捉えた。個の追究活動と集団での協働的な活動が密接に結び付き，Ａ児やＢ児のように児童一人一人が主体性や社会性を発揮しながら自ら対象や友達とかかわろうとする姿は検証することができた。本研究では，主に個とグループでの集団の関係に焦点を当てて分析を進めてきた。今後は，学年全体の大きな集団にも分析の範囲を広げることで，第1学年の個の追究活動と集団での協働的な活動の関係性をさらに明確にしていきたい。

引用文献

１）文部科学省　『今後の教育課程の在り方について（これまでの議論等の要点のまとめ）』，(2015年)，p.2
２）木村吉彦　「これからの生活科教育で身に付けてほしいこと－教科特性に基づき，教師の観点と子どもの観点から育てたい力－」，(広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育　2014年10月号』)，pp.14～21
３）木村光男　「生活科栽培活動における協同的探究－問題状況の解決に視点をあてて－」，(日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか＆そうごう　第18号』，2011年)，pp.72～79