

[生活]

子どもが自ら協同的な学習の場をつくる活動における一考察

中山 舞*

1 問題と目的

「夏野菜パーティーをしてみんなで楽しもう」「おもちゃランドに1年生をみんなで招待しよう」など、協同的な学習の場を設定した時、小学校第2学年の子どもは「野菜ジュースの作り方を教えてくれた友達のおかげで野菜がおいしくなりました」「1年生が喜んでくれたのは、みんなが1年生を喜ばせようと頑張ったからだと思います」「これからも、みんなでいろんな人を喜ばせてあげられたらいいな」など、複数の気づきを関連させて考えたり、仲間と協力して事を成すことの喜びや楽しみを実感したりしていた。これらの姿から、対象、自分や他者、周りの環境に対する子どもの気づきの質の高まりや、集団への愛着が感じられた。

このような協同的な学習と気づきの質の高まりについて、八木 (2014) は、協同的な学習「友達から情報を得る学習」「自分とは異なる視点での学習」「かかわる相手への思いをもった学習」「友達と力を合わせた学習」を設定し、「知的な気づきの自覚、気づきの比較・関連、自分への気づきへと、気づきの質を高める子どもの姿が具現された」と報告している¹⁾。また、子どもの集団としての高まりが認められたという。教師が意図的、計画的に協同的な学習の場を設定することによって、子どもの気づきの質の高まりが期待できるといえる。

筆者は、意図的、計画的に協同的な学習の場を設定することに意義を感じ、様々な場面でそのような場を設定して、気づきの質を高める子どもの姿を具現化してきた。一方で「集団として事を成し遂げさせたい」「集団としての達成感を味わわせたい」という教師の願いが先行してしまい、子どもの主体性を生かした活動実践にならないことがしばしばあった。木村 (2014) は、生活科の意義について「他者から強制されたり、一方的に教えられたりして学習するものではない」と述べている²⁾。また、学習指導要領解説には「児童が自分の思いや願いを生かし、主体的に活動することができるようにするとともに、そうした活動の楽しさや満足感・達成感を実感できるようにする」とある³⁾。つまり、生活科において、子どもが気づきの質を高める協同的な学習の場は、子ども一人一人が主体的に活動した結果もたらされるものであり、思いや願いをもつ子ども自らがつくりだすことが重要なのである。教師の願いが子どもの願いより先行してしまうのは、それぞれの学習の場で「自ら学ぶ子どもの姿」を明確に描いて、指導の基軸にすることができなかつたためであると考えられる。したがって、子どもの主体性を促す手立てについても見直しをもって行うことができなかつた。

そこで、本研究では八木の4つの学習活動において、自ら協同的に学ぶ子どもの姿を明確にし、それを具現化する手立てを講じ、その有効性について検証することを目的とする。

2 研究の方法

まず、八木 (2014) 実践において教師が意図的に設定した4つの学習をもとに、子どもが自ら協同的に学ぶ姿を定義し、本研究における目指す姿とした。次に、その姿を具現するための手立てを置いた。

八木の設定した学習	本研究で目指す「自ら協同的に学ぶ」姿	子どもの姿を具現するための手立て
「友達から情報を得る学習」	① 自ら他者と情報交換する姿	材の提示の工夫
「自分とは異なる視点での学習」		
「友達と力を合わせた学習」	② 目的意識を重ねながら共通の目的をつくりだす姿	息長く対象とかかわる時間の保障
「かかわる相手への思いをもった学習」	③ 自ら共通の相手意識を生み出し高める姿	活動の場の工夫

八木 (2014) の「友達から情報を得る学習」「自分とは異なる視点での学習」は、他者と情報を一方的あるいは双方向に行う学習であり、情報をやりとりするという行為は同じである。故に、本研究では「友達から情報を得る学習」「自分とは異なる視点での学習」をまとめて考え、一つ目の目指す姿を「自ら他者と情報交換する姿」とした。この姿の具現のためには、「材の提示の工夫」が必要だと考えた。子どもが、何と、どのように出会い、どのようにかかわり続けるのかを吟味することにより、子

* 長岡市立栖吉小学校

どもは、自分の活動に対して達成感や困り感を味わう。この時、賞賛や協力を求めて自ら他者と情報交換をするのではないかと考えるからである。

「友達と力を合わせた学習」を子どもが自らつくりだす姿を「目的意識を重ねながら共通の目的をつくりだす姿」とし、目指す姿の二つ目とした。一人一人が対象とじっくりとかかわり、思いや願いを強くもつようになる段階を経るからこそ、それらが重なった時に子どもの主体的な協同が生み出されると考え「息長く対象とかかわる時間の保障」を手立てとした。

「かかわる相手への思いをもった学習」を子どもが自らつくりだす姿を「自ら共通の相手意識を生み出し、高める姿」とし、目指す三つ目の姿とした。子どもが活動の場に愛着を感じたり、様々な人が活動の場に訪れたりすることがこの姿の具現化につながると思われ「活動の場と日常生活との一体化」を図ることを手立てとした。

本研究の対象、公立小学校第2学年26名（男児13名、女児13名）に対し、4月から2月まで「あそびレインボー」を行った。「あそびレインボー」は、諸感覚をはたらかせて遊びや遊び道具を作り、発想を広げながら達成感や友達と協同する喜びを味わうことをねらう活動である。また、一人一人の子どもが、材とかかわりながら、遊びや遊び道具を思い思いにつくり続ける活動である。本単元において、子どもの行動や発話の記録、作文シートを手掛かりとし、子どもが主体的に協同する三つの姿「自ら他者と情報交換する姿」「目的意識を重ねながら共通の目的をつくりだす姿」「自ら共通の相手意識を生み出し高める姿」が、どのように具現化されるのかを明らかにしながら、手立ての有効性を探る。

3 活動の実際

(1) 材の提示の工夫

本単元において、自ら情報交換をする子どもの姿を具現するために、主な材をビニル袋、段ボール、ペットボトルとし、それらを大量に提示することを手立てとした。ビニル袋、段ボール、ペットボトルは、身近であり、様々な形状のものがあることに加え、切る、色を塗る、並べる、積む、重ねる、くっつけるなどの様々な操作を子どもが自分のやりたいことに合わせて工夫できるからである。また、大量に提示することで、失敗してもまた作り直すことができるため、納得するまで作り直すことができ、達成感を味わえるからである。多くをつなげたり並べたりすることによりダイナミックな活動が生まれ、一人では解決が困難な活動へと発展することも期待した。その他、子どもの活動に必要な材を適宜用意し、作ることに意欲の継続を図った。

色、大きさの異なる大量の材を目の前にした子どもは、初めは無目的に材料を膨らませたり、並べたり、積んだりしていた。次第に、目的が生まれ、目的達成のために試行錯誤しながら、次々と発想を広げて遊んだ。この試行錯誤の過程で、次第に仲間と情報交換をした。

例えば、A児は、袋に入ってみたことをきっかけにズボンをつくるという目的をもった。その後「Tシャツもつくりたい」と活動をひろげて、試行錯誤を繰り返し、納得のいく洋服をつくりあげた。A児は、大量の材と出会ってから、納得のいくものを完成させるまでに、様々な大きさの袋を合わせて16枚使った。この試行錯誤の過程で、次のような情報交換を自らしていた。4月から1か月間のA児の作文シートの一部を示す（図1）。

初めは一人でズボン作りに没頭していたが、下線①のように友達にズボンを見せ「上手だね」と言われたり自分の作ったものをあげたりしたことをきっかけに、同じ目的をもつ仲間とかかわりをもった。また、下線②から分かるように、A児は友達の活動を見て、Tシャツや帽子を作れることを知り、遊びをひろげた。さらに、友達の作ったTシャツの作り方は、首と腕を通す部分に穴をあけただけであり、体の大きさに合うものができないことに気づき、自分の体育着を持って来て、体育着と同じ作りの洋服を目指した。そして、前と後ろの身頃をテープで張り合わせる方法で自分の体に合ったサイズの服をつくりあげた。下線③のように、友達にアドバイスをし、一緒に友達のTシャツをもう1枚完成させた（写真1）。A児は、友達の活動を見たり、聞いたり、自分が教えたりすることが活動発展につながることに気づき（下線④）、6月以降も友達と活動した。

A児のように、多くの子どもの情報交換は、友達の遊びを見ることから始まっていた。見ることによって、自分の発想を膨らませたり、新たな発想を得たりしていた。また、同じ目的をもつ仲間の存在に気づき、近くで活動をするようになると、活発に

4月23日	僕は、袋をもって走りました。そしたら、袋が膨らんだから、そこに、入ってみました。
4月30日	この前、袋に入ったら、ズボンみたいになったから、ズボンみたいに二つ穴をあけました。でも、僕が着るとでかくてかっこ悪かったです。友達より、早く完成させたいです。
5月10日	もっとかっこいい洋服にしたいくて、小さい袋を選んでやりました。今度は小さすぎたけど、①友達が「僕より上手だね。いらぬならちょうだい」って言ったからあげました。そうしたら、友達も次から、一緒につくることになりました。
5月13日	今日は、大きな袋を切って、僕の大きさに合うように作りました。…うまくできました。今度は、②友達がつくっているTシャツと帽子を僕も作りたいです。
5月15日	Tシャツを作りました。③友達にどうやるか聞かれたから「同じのを2枚作ってテープで着けるとブカブカにならなくていいよ」と教えてあげました。友達のもいいけど、僕の方がいいTシャツだと思います。
5月23日	ついに完成しました。着てみたらすごくいいなと思いました。服を着た時の僕の名前はゴッシーです。友達は、トリーになりました。④友達とやると、いいことがあります。また、一緒に遊びたいです。

図1 4月23日から1か月間のA児の作文シート（一部抜粋）



写真1 A児と友達の洋服

教え合ったり、相談したりする方法で情報を交換しながら、自らの目的達成に向けて試行錯誤をするようになった。

また、B児は、色の付いた袋でリボン作りをした。試行錯誤を繰り返し、一つ目より二つ目、二つ目より三つ目と少しずつ精度をあげながら、20個のリボンを完成させた。B児がリボン作りに使った袋の枚数は、23枚だった。20個目のリボンを完成させたとき、クラスの仲間に披露したいと願った。「みんなちょっと聞いてください」とクラスの友達を全員集め、この日の活動時間の終盤5分間でB児は作ったリボンを披露した。

B：「私は、あんまり自信がないけど、みんなに見せたいものがあります。頭に付けるリボンです。こうやって付けます。どうですか。」
 他：「なんか、すごく可愛くて、学校に来る時とか、休みの日に出かけるときとかに付けてもいいよ。」
 他：「ストローと袋だから、本当に付けられると思わなかったけど、本当にリボンをしているBさんを見て、すごいと思っただし、可愛いと思っただよ。私にも作り方を教えて。」
 B：「みんながそんなふうに言うとは思わなかった。すごくうれしいです。」

すると、ペットボトルでベンチ作りをしていたC児が「私もみんなに言いたいことがあります」と、クラスの仲間を目の前に話し始めた。それまで、大量の材を用意してきたが、子どもが情報交換をしながら「自分の遊びをさらに楽しくしよう」と、試行錯誤を繰り返すため、ペットボトルの用意が間に合わない時期があった。その時のC児の仲間への発信である。

C：「私たちは、5人がけのベンチを作っているけど、このままだと、3人しか座れません。だから、みんな、ペットボトルがおうちにあったら持ってきてください。」
 他：「うち、毎日飲むからたくさんあるよ。持ってくるね。」
 D：「それなら僕たちもお城作りにほしいから、分けて。」
 C：「私たちが先に言ったんだから…。」
 他：「足りないなら、全校のみんなや先生たちからも集めればいいよ。」
 C：「そんなにたくさん集まるのかな。」

B児、C児、D児の「披露したい」「協力を求めたい」という思いを仲間へ発信したことにより、この日以来、互いの活動を褒めたり、自分の活動を紹介したり、悩みを解決したり、目的を共有したりする情報交換の時間が設けられるようになった。この時間を子どもは「お話タイム」と呼んだ。「ペットボトルの椅子の背もたれが座面につかなくて困っているからどうしたらできるか教えて欲しい」「ペットボトルはガムテープより布テープの方がよく付くよ」「洋服が上手にできたので見てください」などと、活発に話す姿が毎時間見られた。この他にも「作った遊び道具は楽しいから、遊んでみて欲しい」と、情報交換をきっかけにかかわりを広げようとする姿もあった。

子どもは、身近で扱いやすい大量の材から必要なものを選び、試行錯誤しながら自分の目的を達成させた。試行錯誤の末の達成感から生まれる「披露したい」「教えてあげたい」という思い、試行錯誤の過程で生じる困り感からくる「教えてほしい」「協力してほしい」という思いは、クラスの仲間と情報交換をする姿を具現した。

(2) 息長く対象とかかわる時間の保障

目的意識を重ねながら共通の目的をつくり出す姿の具現のために、「遊びレインボー」を年間を通して行う単元と位置付け、対象とかかわる時間を保障した。(1)に示す「お話タイム」が行われるようになったのは、7月中旬であった。初めは「遊びレインボー」を夏休み前までの単元として設定していたが、子どもはこの頃「お城を作りたい」「椅子を完成させたい」「輪投げ屋さんになりたい」「ボウリング屋さんを作りたい」と思いを膨らませ、活動をダイナミックなものへと発展させようとしていた。以後も活動を継続させることにより、さらに協同的な学習の場を子どもが生みだすと考え、単元を継続するとともに、子どもの姿を観察した。



写真2 回収ボックスを作るD児

(1)の「お話タイム」の後、C児、D児は、ペットボトル回収箱をつくったり、ポスターを描いたり、昼の放送で知らせる原稿を書いたりして、ペットボトル集めのために協力するようになった。C児は、ポスター描きを担当し、D児は、中心となって回収ボックスを作った(写真2)。D児は、大きな段ボールに「ペットボトル入れ」と書きながら、回収箱をどこに置いたらいいかC児に相談に行った。

C：「教室の前に置くのがいいよ。」
 他：「そうだね、一番使いやすいし、どれくらい集まったかすぐにわかるし。」
 D：「でも、この教室は、みんなが通る場所じゃないから、ペットボトルが集まらないかも。」
 他：「けど、いちいち、取りに行くの大変だから、やっぱり私もここに置くのがいいと思う。」
 D：「持ってきてくれた人にここまで来てもらうのも悪いよ。」
 C：「みんなも先生たちもみんなやさしいよ。1年生の時も虫をたくさん捕まえてくれたし。」
 D：「そっか。早くお城を完成させるためには近くにあったほうがいいね。」
 C：「じゃあ、私たちが描いたポスターに、箱は2年3組の教室の前に置かって書いておけばいいね。そうすればみんな分かるから、今から付け足して書いてくるよ。」
 他：「じゃあ、放送でもそう言わなきゃ。」

C児、D児は仕事を分担し、一見別々の活動をしていたが、大切なことは相談をしながら活動するようになっていた。

C児は椅子を、D児はお城を作るための材集めであり、最終的に目指すことは異なったが「ペットボトルが足りない」という課題が二人の共通の目的を生み出した。また、共通の目的をもった二人は、自ら協力し目標達成に向けて仲間を巻き込みながら楽しそうに活動していた。

9月、ペットボトルが集まると、C児とD児は、それぞれの目的「椅子作り」と「お城作り」を達成するために別々に活動をした。C児の椅子が完成したころ、D児のお城は、壁一枚分のペットボトルをつなげる作業が残っていた。その時、C児はクラスの仲間に「D児たちがお城作りを頑張っているから、できる人はみんな協力してください」と、仲間を誘った。その結果、多くの仲間が自分の遊びの片手間にお城作りの協力をした(写真3)。写真4は、完成したお城である。



写真3 仲間とお城作りを手伝うC児

私は、最初、お城作りをしていなかったけど、D児たちがまだできなさそうだったから、みんなに「手伝って」っていました。そうしたら、みんなが手伝ってくれました。嬉しかったです。C児も「ありがとう」ってっていました。みんなが楽しくなれてよかったなあと思います。私は、いいことを思い付きました。2年3組をみんなの場所にすればいいです。みんなで手伝ったし、その方が楽しいと思うからです。



写真4 完成したお城

C児は、仲間の遊びも自分の遊びととらえていることが分かる。つまり、みんなの遊びを楽しむことがC児の目的となっていたということだ。C児は、クラスの仲間に「グループとかは、あってもいいけど、みんながみんなのを手伝って、誰が作ったとか関係なく、遊べるようにしよう」と何度も訴えていた。それを聞いたD児は、手伝ってくれた友達の遊びとお城をビニルテープの道でつなぎ、いつでも行き来ができるようにした。

11月、最終的に全員の遊びが道でつながると、仲間の遊びも自分の遊びというC児のとらえがクラス全体へと広がり、一つの遊び空間が出来上がった。「遊びワールド」と命名したこの空間を「みんなで楽しいところにした」ということがこの時のクラス全体の願いとなった。

「仲間の遊びを手伝いたい」「仲間の活動もやってみたい」という思いや仲間の遊びを体験してみることの積み重ねが、共通の目的意識を生み出し、クラスで一つの目的をもとうとする子どもの姿につながった。そして、この目的は「クラスみんなでお客さんを楽しませたい」(12月)、「別のお客さん呼びたい」(1月)、「あそびワールドとのお別れ会をしたい」(2月)と次々とつくり変えられ、その度に、クラスが一丸となり、自ら協同する姿が見られた。

(3) 活動の場の工夫

自ら共通の相手意識を生み出し高める姿の具現のために、活動の場と日常生活との一体化を図った。教室とホールを一体化し、前方を学習スペース(机と椅子)、後方を遊びスペースとして、生活科とそれ以外の時間が日常生活において一体となるような空間をつくった。子どもが登校後から下校前までその空間にいられるようにすることで、自分たちの場所として愛着を深めることができるだけでなく、掃除や休み時間などに活動場所において他学年とのかかわりも生まれ、生活科の時間内にはない活動の広がり期待できると考えた。

11月「あそびワールド」完成に向けてクラス一丸となって活動するようになった頃から、子どもは、休み時間や朝の支度の時間にも遊びワールドで時間を過ごした。クラスの仲間と遊んだり、さらに楽しい所になるようにと様々なものを作ったりして過ごした。多い日で20人が遊びワールドで時間を過ごしていた。また、九九を覚えることに苦戦して、お城の中で気持ちを静める姿も見られた。遊びワールドは、子どもの生活の場となっていた。

1月、「あそびワールド」が完成したころ、E児は休み時間に同じ登校班の1年生を連れてきては一緒に遊ぶようになった。そして「もっといろんな人を呼びたい」という思いをもった。E児と遊んだ1年生は、休み時間になると、たくさんの友達を連れて「遊びワールド」に遊びに来た。E児は喜ぶ一方、一人でたくさんの1年生の遊びの相手をするに困難を感じ、お話タイムで「休み時間に1年生が来たときに手伝ってほしい」と、協力を求めた。すると、10名ほどの仲間と一緒に1年生を迎えてくれることが決まり、何度か1年生と楽しい休み時間を過ごした。その時A児は「ゴッシー」の洋服を着て、遊びワールドの案内役をした。1年生に「また来るね、次はもっと友達を誘ってくるよ」と言われ、「もっといろんなお客さんに来てほしい」と願うようになった。A児は「お話タイム」で提案した。

- A: 「僕たちの遊びワールドは、僕たちだけで遊ぶのも楽しいんだけど、いろんな人を楽しんでもうもっと楽しいと思うから、僕はお客さん呼びたいんだけど、みんなはどうですか。」
 他: 「私は、お客さんが来て、遊びが壊れるとやだなあって思ったけど、①こんな楽しいところをみんなに見せられるから、(お客さんを)呼びたいです。できればママに来てほしいけど。」
 A: 「呼んでもいい人、手、挙げて。」

この提案に対してクラス全員が手を挙げ、自ら共通の相手意識を生み出す子どもの姿が具現化された。下線①から、子どもは、自分の遊びを十分に楽しみ、満足するとともに、自分の活動に対する自信や達成感をもっていたことがうかがえる。この満足感や達成感、自分への自信がもとになり、全員一致で「もっといろんな人を呼びたい」という相手意識を生み出されたと考える。

また、「お話タイム」において、まるで休み時間にする会話のように、25分間、仲間の意見を聞いたり、自分の考えを伝えたりしながら、お客さんを招待することについて話し合った。その一部を示す。

<p>「A児が言ったみたいに、1年生を呼びたい。休み時間に結構いつも来てくれるからもっと遊びたいと思う。」 「でも、僕はお母さんとかを呼びたい。だって、いつも遊びレインボーの話をする『行ってみたい』って言うから。」 「だったら1年生もおうちの人も両方呼ぼう。」 「それは無理。だって、一度にたくさん来たら、行列ができてお客さんを待たせちゃうよ。」 「待ってる時間も楽しいよ、きっと…私たちが話し相手になればいいじゃん。」 「それは無理だよ。2年3組はみんな忙しいもん。」 「じゃあ、分けて呼ぼう。そうしたら、おうちの人と1年生だけじゃなくて、2組とか1組とか、3～6年生も呼べるよ。校長先生も。」</p>
<p>「1年生が遊びワールドに来て看板とか読めないよ、だって、うちの妹、漢字読めないもん。」 「1年生呼ぶのは無理だね。じゃあ、やっぱり、呼びたいけど無理だから、1年生は呼ばないにしよう。」 「だめだよ。みんな呼びたいのに。」 「そうだよ。そんなことしたら、楽しみにしている1年生もかわいそう。」 「いいこと考えたんだけど、ちょっと大変だけど、漢字に読み仮名つけたり、読んであげたりすればいいじゃん。」</p>
<p>「せっかくお城があって、みんなが洋服を着てキャラクターみたいになるんだから、お客さんが来たときには、ダンスを踊って喜んでらおうよ。一緒にやりたい人いない。」 「曲を選ぶなら、今流行の曲にしよう。」 「でも、流行の曲は、1年生が分からないかもしれないよ。だから、アニメの曲はどう。」 「いいね。振付は、私がビデオを見て考えるから任せて。」</p>
<p>「たくさんのお客さんが来るように、私たち（ボウリング屋）は景品を作っているけど、みんなも作れば？」 「景品いいね。じゃあ、僕たち（魚釣り屋）は、釣った魚をそのまま景品にしよう。」 「いいね。だったらもっと魚を増やさなくちゃ。お母さんやお父さん向けの魚も作ろう。」</p>
<p>「畑でできたポップコーンって今干してあるよね。料理をしてみんなに食べてもらうのもどうかな。」 「ポップコーンを育てた人、いいの？」 「全部はだめだけど、いいよ。」 「団子屋さんのメニューにいれてくれる？」 「作り方は、私のお母さんが知っているから大丈夫。」</p>
<p>「おいしいものがあれば、絶対、大人も子どもも楽しめるね。」</p>

このように、子どもは「1年生ならどうか」「大人ならどうか」と、相手の立場に立って、遊びレインボーを楽しんでもらうために自分たちができることを考え続けた。自分たちで招待する相手を選んでいられるからこそ、相手意識が大きく膨らんだととらえる。

4 考察

(1) 材の提示の工夫について

子どもは、A児のように、大量の材を目の前にし、思い思いに遊びを始めた。並べたり、積んだり、切ったり、身にまとったりと、様々に材とかかわった。その過程で「自分が着る洋服を作りたい」「袋でこいのぼりをつくってみよう」「ペットボトルの動物ができるかな」と自分の遊びに目的をもち、それを継続・発展させた。材の数が限定されておらず、失敗が許される環境にあったため一人一人の主体的な遊びがつくられていった。個々の主体的な遊びの過程に、友達の遊びを見るところという情報を得る行為がなされていた。友達の遊びを見ることによって、子どもは、自らの発想を膨らませたり新たな発想を友達から得たりしていた。また、同じ目的をもつ仲間の存在に気づき、近くで活動をするようになると、活発に教え合ったり相談したりする方法で情報を交換しながら、自らの目的達成に向けて試行錯誤をするようになった。材を扱う際の工夫の幅が広く、使用できる材の量が制限されていなかったため、子どもは試行錯誤を繰り返すことができた。B児のように、試行錯誤の末に得た達成感を味わった子どもは「披露したい」「教えてあげたい」という思いをもった。また、C児のように、試行錯誤の過程で困り感が生じた子どもは、「教えてほしい」「協力してほしい」と願った。これらが、自らクラスの仲間と情報交換をする姿を具現した。「お話タイム」も子どもがつくりだした協同的な学習の場であるといえる。お話タイムで達成感を伝えた子が96%、困り感を伝えた子が84%、友達の話について褒める、アドバイスする、共感するなど、リアクションを示した子は100%であった。また、毎日の「お話タイム」には、必ず50%以上の子どもが声を挙げていた。

材を選定し、大量に提示したことが「もっとこうしたい」という一人一人の思いを高め、試行錯誤を促し、繰り返すことを可能にした。その結果、達成感や困り感が生まれ、目指す子どもの姿につながったと考える。

(2) 息長く対象とかかわる時間の保障について

C児には「イスをつくりたい」、D児には「お城をつくりたい」という別々の目的があった。それらを立派なものに仕上げたいと願い「ペットボトルが足りない」という共通の課題が生まれたのが7月のことだった。この時、年間を通して行う単元と位置付け直し、活動を継続することで「目的意識を重ね共通の目的をもつ姿」が具現化された。

9月頃になるとD児のように「友達の遊びも手伝いたい」「仲間の活動もやってみよう」という思いをもったり「私の作った洋服と合体させて洋服屋さんしよう」「僕がつくった池に魚を入れない？魚釣りゲームを作ろう」と、遊びをつなげたり融合させたりする姿も数多く見られるようになった。仲間と自分の遊びが一つになったり、仲間の遊びを手伝ったり体験したりすることを積み重ねる過程で、より多くの友達と新たな共通の目的をつくったり、共通の目的がより多くの友達に波及したりしていた。

11月、C児、D児のかかわりがきっかけとなり、子どもの共通の目的はさらに重なり「あそびワールドを楽しい場所にした」とクラスで一つの目的をもつことになった。それ以降、クラスの目的はどんどんつくりかえられ、その間、子どもはクラス一丸となり目的達成に向けて動き続けた。4%の子どもは、クラスの目的に向かわず、旗作りをしていたが、本当に思いや願いを実現できたとき、他者とかかわりを広げていくととらえている。

7月までは、個々の遊びに没頭していたため、友達とかかわりは情報を得るための手段だった。しかし、子どもが自分の遊びに満足した頃から、仲間の遊びにも興味を広げるようになったため、次第に目的意識を重ねる子どもの姿が具現されたと考える。息長く対象とかかわる時間を保障し、通年の活動として位置付けたことが有効だったといえる。

(3) 活動の場の工夫について

子どもは、遊びを重ねるごとに、いつも同じ場所を選んで活動し、その場に愛着をもつようになった。活動の場にお城やお店の看板が固定されると、子どもはその場を自分の場所ととらえるようになった。教室の一部が活動の場となっていたことにより、子どもは、一日を通して何度も遊び場に足を運んだ。子どもにとって、教室の一部が、遊び場であり、安らぎの場となった。遊びワールドが出来上がった頃、活動の場は、子どもの生活の場そのものとなっていた。

また、休み時間や掃除の時間、授業参観などに、他クラス、他学級、学校職員、保護者などが遊びワールドや遊びワールドをつくる子どもを賞賛した。このことが、遊びに満足したり、仲間との協力で達成感を覚えたり、自分への自信をもつことにつながったりすることにより「もっといろんな人を呼びたい」という共通の相手意識を生み出した。69%の子どもが1年生に、23%の子どもが保護者に対する思いをつくっていた。その他の8%の子どもは、自分の兄弟やクラスの仲間への相手意識をもっていた。これらの相手意識は、自分たちで生み出したものであったからこそ遊びを大きく膨らませる子どもの姿につながったと考える。

教室の一部を活動の場とすることにより、子どもは、活動の場に愛着をもった。また、生活科の時間には見られない活動の広がりを見せた。その中で子どもは自ら相手意識をもったり、それを膨らませたりしたことから、活動の場を日常生活と一体化させることが有効だったと考える。

5 成果と課題

自ら協同的に学ぶ子どもの姿を定義し、それらを具現するための手立てを講じたことにより、自ら協同的な学習の場をつくりだす子どもの姿が見られた。一人一人の子どもが思いをもち、それらが重なった時に協力が生まれた。協力を重ねる度に、その思いが強くなったり、波及したり、更新されたり、つくり変えられたりしていた。協同的な学習の場は、その過程でつくりだされることが分かった。また、自ら協同的に学ぶ子どもは、八木(2014)の報告と同様、気付きの質を高めるとともに、集団としての高まりも見せた。

本研究における「材の提示の工夫」「息長く対象とかかわる時間の保障」「活動の場の工夫」という3つの手立ては、遊びの単元において、自ら協同的な学習の場をつくりだす子どもの姿の具現に有効であることが分かったが、探検や栽培・飼育など、他の単元においてどのような効果があるかは明らかでない。今後は、他の単元において、自ら協同的な学習の場をつくりだす姿を目指し、研究を続けたい。

〈引用・参考文献〉

- 1) 八木千佳 菅 「気付きの質を高めるための協同的な学習の工夫—小学校入門期から低学年後期にかけての協同的な学習についての一考察—」『教育実践研究 第24集』2014 pp.127-132
- 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」広島大学附属小学校研究会誌『学校教育2014年10月号』pp.14-21
- 3) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版、2008