

[総合的な学習の時間]

気付きの質を高める手立てとしての協同的活動に関する一考察

- 第4学年における実践を通して -

中嶋 里子*

1 はじめに

みんなで育つ。学校教育の現場では当たり前と言われるだろう。なぜなら、学校は社会の縮図でもあり、異年齢の子どもたちが共に生活し、互いに気持ち良く過ごせるように社会の秩序や規則・マナーを身に付け、知・徳・体の調和のとれた人格の完成を目指しているからである。

しかし、実際の子どもたちの様子を見ると、社会性や協調性が欠如した行為を目にすることもある。本来、学校は学舎として、互いに学び合い磨き合い、知的探究心に支えられて子ども一人一人が他者とかかわりつながりあっているところではないだろうか。知的探求心があればこそ、子どもたちはそれぞれに自己の探究課題をもち、主体的に課題解決に向けて行動していくのであろう。しかも、その知的探求心が強ければ強いほど、主体的に課題解決することが自らの行動によって実現されていくのではないだろうか。そして、主体的に課題解決に向かう時、他者とかかわり、共に心と力を合わせて助け合って活動をすることで、新しい情報を得たり、別の見方や考え方を知ったりして、知的探求心がより一層刺激されて強まるだろう。主体的に課題解決する過程において、他者とかかわり協同すればこそ、知的探求心が高まりながら自己の考えを深めたり広げたりして、豊かな知識と心・やりぬく体が育まれる。そこで、共に学び合う存在を尊重し合って、知・徳・体の調和のとれた人格として形成されていくのではないだろうか。

このように学校教育の意義を改めて考えると、「総合的な学習の時間」においては子ども一人一人に何よりも知的探求心を育てたい。そして、知的探求心とは、「あれ?」「おや?」と気付き素朴な疑問をもつことによって生まれる。他者から教えられ与えられた気付きではなく、自らの気付きによって子ども自身が自らを変容・成長させていくと考える。

2 主題設定の理由について

(1) 気付きの質を高めることの必要性

新学習指導要領では、「横断的・総合的な学習や探究学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」と、総合的な学習の時間の目標が示されている。そして、各学校においては、この目標を踏まえて具体的に目標及び内容を定める。

そこで、各学校の目標及び内容が異なっても、「総合的な学習の時間」の目標に迫っていくには、まず自ら課題を見付けることが求められる。自ら課題を見付ければこそ、目標で順序よく示されているように「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する子」「よりよく問題を解決する子」「学び方やものの考え方を身に付ける子」「主体的、創造的、協同的に取り組む子」「自らの生き方を考える子」と、一連の学びの流れと子どもの学びの姿を具現化していくことができる。主体的な課題解決の始まりは自ら課題を見付けることである。何よりも「自ら課題を見付け」が大切で、自ら課題を見付けるとは子どもの内面に気付きが生まれた時と考える。子ども自身に自らの気付きがなければ、知的探求心をもって自ら課題を見付け設定することはできず、他者から与えられた課題解決になってしまうであろう。

また、子ども自身の気付きの質によって課題は変わる。しかも、気付きの質が高まれば、新たな課題が生まれ、課題追究が深まったり広がったりする。それ故に、気付きの質が高まる連続によって知的探究心も生まれ、徐々に人格の完成に結びつくように、気付きの質が高まる活動の保障と、気付きの質を高める具体的な手立てが必要である。

* 上越市立高志小学校

(2) 生活科との関連

子どもたちは、日々の生活の中で様々な気付きをもち、入学してから学校で子ども一人一人が学び続けているのである。それで、各教科・領域の学習との関連、学年間の学びの連続を考えると、子どもの発達段階を考慮しつつ、生活科と総合的な学習の時間においては手立ての共有と連続が必要ではないかと考えた。生活科から総合的な学習の時間へ学びが連続するように、生活科と総合的な学習の時間で共通する視点をもった手立てを探り検証していきたい。

生活科の目標は「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」と新学習指導要領にある。この目標も、具体的に「かかわりに関心をもつ子」「自分自身や自分の生活について考える子」「生活上必要な習慣や技能を身に付ける子」と子どもの姿でとらえると、そこには、子ども自身の気付きが必要と考える。自らの気付きがあればこそ、主体的にかかわりをもったり、自分自身や他者について考えたり、能動的に必要な習慣や技能も身に付けたりすることができる。総合的な学習の時間と同様に、知的探究心は育まれる。

平成20年度「生活科教育研究会全国大会」において、田村学が講演した中で、各学年の目標はこれまでの3点から4点に変更され気付きの質を問うものと指摘している¹⁾。また、木村吉彦によれば、気付きの質を高めるには手立てとして「自覚化・共有化・客観化²⁾」をあげている。この手立てとしての「自覚化・共有化・客観化」は、総合的な学習の時間においても気付きの質が高まる連続性を促すために必要と考える。

(3) 他者の存在の大切さ

気付きの質を高める手立てとして、「自覚化・共有化・客観化」があるならば、まず子ども一人一人には自分の気付きへ「自覚化」が必要である。「自覚」とは広辞苑によると「自分のあり方をわかまえること。自分で感じ取ること。」である。気付きの「自覚化」とは自らの気付きを自らのものとして喜びや感動を見出すもので、それがあってこそ他者とのかかわりの中で、自己と他者の感じ方や考え方の違いにも気付いていく。ここに気付きの質の高まりがあると考える。

さらに、気付きの「共有化」「客観化」するには必ず他者の存在がある。自分の気付きと同じ気付きも異なる気付きも、他者がいればこそ「共有化」でき、互いに見方や考え方が広がったり深まったりしていく。「客観化」していくにも、時には他者の気付きや意見を必要とすることもある。

つまり、自己の気付きの質を高めるには他者の存在が大切となる。生活科でも総合的な学習の時間においても、他者とのようにかかわり、他者とのかかわりの中でどのように「自覚化・共有化・客観化」するかが、気付きの質を高める手立てになる。その手立ての一つとして、他者との協同的活動が気付きの質を高めていくのではないかと考えた。

3 研究の目的

本研究は、生活科と関連させて総合的な学習の時間の理念を具現化し、知的探究心を育むために、子ども一人一人の気付きの質を高める有効な手立てを探り、それを具体的な実践を通して明らかにする。そのために、子どもの具体的な姿をもとに、気付きの質を高める手立てとしての協同的活動の在り方や有効性を検討していく。

4 実践内容 第4学年「nice river 川とともに・・・」の実践

(1) テーマに込めた願いと意図

「nice river」とは、直訳すれば「すてきな川」である。一年間、川を対象にした活動から、川への思いが深まる。そして、子ども一人一人が川へ好意的な感情をもち、自分の「nice」の意味づけをして欲しいと願った。それは、「nice すてき」と意味づけすることではなく、自分と川との距離を縮めて、自分の言葉で川への親近感をもつことである。

川は壮大な自然である。川の水は上流から下流への流れ、その間に川の様相は様々に変化する。天候や季節、時間の経過などによっても変化していく。そして、川は動植物の生存にかかわる命の水の源で、過去も現在も未来も人々のくらしと密着している。このような川に対して、自分の言葉で「nice river」の意味づけができるように繰り返し川探検をし、そこから「川とともに・・・」と、子ども一人一人が自己の変容や成長に気付くことを期待した。「川とともに・・・」と、川とともに自然のすばらしさや楽しさを味わい、川のようにスケールの大きい心豊かな子に育って欲しいという願いも込めた。

川とともに活動し、川とともにどのように子どもは変容し成長するのか。それは、「どのように気付きの質が高まるのか」による。そのために、子どもの具体的な姿から他者とのかかわりと気付きの質の高まりを明らかにしつつ、手立ての在り方や有効性を検証したいと考えた。

(2) 繰り返した川探検

1学期は、地域にある正善寺川で11回、関川沿いに海まで歩いて1回、学年PTCで万内川を1回、学年全体で活動した。2学期は笹ヶ峰で源流体験を2回行った。その活動と活動の間には、朝の活動時間を生かして、正善寺川へ散歩を繰り返した。

まず、子どもはからだ全体で川をとらえ、「上の方は温かいけれど、底の方は足を入れると冷たい。」「何か臭う。」「水の勢いがすごい。」など諸感覚を使いながら川に慣れ親しんできた。次第に、週1回2～3校時の川での活動は子どもの楽しみになり、自分で何をするかを決め、「川グッズ」と称して自分で必要な物を準備するようにもなった。活動はダム作り・きれいな石探し・ウォータースライダー・土手で草花遊び・水切り・魚とりなど様々である。その中で、「川の中の生き物を探したい」という思いの子ども同士がグループになり「どんなところにいるか」「何を見つけたか」など、自然にかかわりあっていく姿があった。子ども一人一人が川でやりたいことを見付け活動していくうちに、子ども一人一人が自然につながり始め、互いに声をかけ合いグループで活動する姿も見られるようになったのである。



〈写真1 正善寺川に浸る子ども〉



〈写真2 生き物探しをする子どもたち〉

そして、友だちと協同的に活動に浸り、「カニはどこでとれるの?」「川の縁にカニが隠れている。」などのやり取りをしながら「タモ網を静かに深く救うと、他の生き物(ドジョウ)もつかまる。」「川の水を持ち帰れば、学校で飼っても死なないのではないか。」という新たな気付きを生み出していくこともあった。

このようにして、気付きを生み出していくには、繰り返し活動する時間と場所を保障することが必要である。そうすることで、子ども同士が自然につながりかかわり合い、協同的活動が展開され、「川には生き物がいる。」「カニがいる。」という気付きから「どんな場所にどんな生き物がいるか。」などと、気付きの質が高まっていった。

手立て①：振り返りシートの継続と蓄積

上記のように川探検をした後は、活動を振り返ってシートにしたことや自分の思いなどを書きためた。具体的にA児のシートからは、次のように気付きの質の高まりが見られた。(★は何回目：活動場所 ☆シートの題名)

5月8日 ★川での活動4回目：学校付近の正善寺川 ☆「川って楽しくて、おもしろい。」

5月になって川はとても楽しくおもしろくなりました。それでも、総合では、まだまだ緑の小道の方が楽しいです。・・・わたしは「川って楽しくて、おもしろい。」と題に書きました。4回も川へ行ってきましたが、これが一番心に残っているものです。最初の楽しいという意味は浮き輪で滑ってとてもいいです。そして、私が思っている以上に楽しいからです。・・・(略)・・・最初の頃は「川ってとても汚いし、入りたくないな〜」と思っていました。ですが、入ってとても良かったです。

6月27日 ★川での活動10回目：学校より上流の岩木付近の正善寺川 ☆「歩き続けた川の道」

わたしにとって川は楽しいこともある。けど、わたしは友達と仲良くなっていいことがあるといいな〜みたいな感じたことを遊びながら考えてみました。・・・(略)・・・最初は歩いて探検したいな〜と聞いていたけれど、後になって「生き物もいるかもしれない。」と思いました。わたしはどっちともでした。自分で歩いて入ってみると、小さい魚がいました。「すごいな〜。」「今度の川の探検が楽しみだな〜。今度もがんばるぞー。」と思いました。私にとって川は友達みたいなおもしろいところかな〜と思っています。

7月1日 ★川での活動11回目：朝の散歩と「川って・・・」 ☆「川って不思議だなあ。」

・（前略） ・「友達と仲良くなる場所」と思ったこともあるし・（略） ・川は何でできたんだろう。川は、なぜ流れが速いところと遅いところがあるんだろう。川のことを考えながら詩を作ったり宿題をやったりと
 思って、川に入ったときに思い出したりしています。なぜ川は汚いんだろう。川はきれいじゃないんだろう。きれいなところもあるのに。・・・きれいににならないかな。このままきれいでいてほしい。きれいな魚たちが存分にいられるのに。ゴミがあるから(?)。人たち(?)。魚の(?)。土の(?)。水の(?)。・・・
 (略) ・わたしにとって川は不思議でもあり、楽しいところだな～と思っています。 ・「友達と仲良くなる場所」と思ったこともあるし・（後略）

7月3日 ★1学期のまとめ ☆「これまでの活動をふり返って」

これまでのシートを読んで、わたしは自分がこれまでやってきて、疑問が3～5こしかありませんでした。ですが、シートを見て、川では友達ともっとも一と仲良くなれるのではないのでしょうか？わたしはシートを見て、人と人の会話から、どうなって、次はどこでや、友達から「こっちこっち」と言う言葉も多くなって、私はどのぐらい友達を増やしたか分かりません。不思議なこともあったり発見もあったし、川ではいっぱい教わりました。

★11回目：下正善寺・ダム見学 ☆「ダムの中はすごい」

・（前略） わたしは「(ダムに)来る前、川で遊んできた！！その時に流れが速かった。もしかしたら、水が多くてダムのところから出ていたから流れが速いんだ。」「けど、上から見たときは流れが遅いのになんで、来る前に入った川は速いんだろう。」と思いました。「ダムでは生き物たちに命をあげているんだな。」と思いました。私は「水は宝物だ！」「川は大切だな！！」と思いました。

A児は活動の始めの頃に「緑の小道(森)の方が楽しい。」と言っていた。しかし、繰り返し川探検をしていくと、A児は「川って汚い。」から「生き物がいるかもしれない。」「生き物がいる。」「川が汚いのはゴミがあるからではないか。」「生き物に命をあげている宝物。川は大切である。」と、下線〰の部分のように気付きの質を高めている。また、下線——部分の題名を比較すると、「楽しい。おもしろい。」から「不思議。」と川への知的探求心の深まりがある。

さらに、A児自身は書きためたシートを読み返すことで、下線——にあるように、「友だちを増やした自分」の変容に気付いている。川探検での協同的活動がA児の気付きの質を高め、自己の変容を促す手立てとなったと考える。シートから見られるA児の姿は、自ら課題を見付け、総合的な学習の時間の目標で示されている「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する子」「よりよく問題を解決する子」「学び方やものの考え方を身に付ける子」「主体的、創造的、協同的に取り組む子」「自らの生き方を考える子」の様子があつたと言える。

このようにして、振り返りシートの継続と蓄積は、自分の気付きを振り返り、自己の変容を見つめることができる手立てである。木村による気付きの「自覚化」が成立した手立てとも言える。振り返りシートが、自己の変容を見つめる手立て、気付きの自覚化の手立てになったのは、川探検を繰り返し、その都度振り返りシートを書きためていたからである。長期的に取り組めばこそ、その間に子どもたちの主体的な協同的活動を生み、書きためたシートから自己の変容に気付くという気付きの質の高まりが生まれたと考える。

手立て②：話し合いによって考えを深める場

繰り返した川探検の活動では、子どもたちの主体的な協同的活動を生んだばかりでなく、話し合いによって考えを深める場が設定された。生き物探しに夢中になる児童の中で、2つの意見が対立した。一つは、「見付けた生き物を持ち帰り育てることができる。川の水も持ち帰り世話をするから大丈夫である。」という意見である。もう一つは、「川の中の生き物にも命があるから、持ち帰らず川に返した方がいい。」という意見である。互いに生き物探しに夢中になり、「生き物を探して観察したい。」という知的探求心が共感を生み、生き物探しが協同的活動となって楽しさを十分に味わえばこそ、意見の対立が出たと考える。A児のシートには対立する2つの意見を聞いて、「どちらの意見も分かる。生き物がかわいいから持って帰りたいし、でも持って帰ってもカニの時のように死なせてしまうかもしれないし、・・・その人が決めればいいと思うけど、持ち帰らない方がいいのかもしれない。生き物にとって川の方が住みやすいから?・・・」とある。自分と異なる意見が出たことによって、相手の考えを知り、新たな気づきから自分の考えを深めたと捉える。

子どもたちが主体的に協同的活動を展開すればこそ、話し合いが生まれ、その話し合いで木村による気付きの「共有化」と「客観化」ができたと考える。A児は川探検で生き物に注視していたが、生き物の命に気づきをもてないでいた。しかし、一緒に生き物探しという協同的活動をすればこそ、対立する2つの意見から生き物の命についての自己の気づきをもつことができた。協同的活動からの話し合いによって、他者の気付きを共有し、生き物の立場で客観

的に考えることで気付きの質が高まった場である。

手立て③：みんなで川を表し背面掲示に生かす活動

何回も繰り返し正善寺川に出かけた。また、朝の散歩で土手沿いを歩いたり、場所を変えて川の中に入ったりしてきた。時間や場所が変われば、川の様相は変化する。そして、A児ように子どもの活動も思いも変化する。そこで、変容する自己の姿を客観的にとらえることができるようにと考え、教室の背面に川で活動する子どもたちの写真を貼った。なるべく子ども一人一人の活動と表情が分かる写真を選んで、掲示する大きさを考え、写真の配置から川の流が想起できるように掲示した。



〈写真3 川を表す協同的活動〉

また、川探検を繰り返すことで、子どもたちは「川はつながっている?」「正善寺川の上の方は?」「関川の(海と)反対の方は?」と疑問を共有化し、活動場所を変えると「今日の場所は水が少ないけれど、この先はどうなっているの?」などの知的探求心が表れた。それに伴って、地図から川の道をたどりながらダムや取水口を見つけ、正善寺川や関川の源流を探す姿があった。

そこで、川探検の振り返りを話題にして共有化を図るには、視覚で活動場所を示し確かめられるようにと考え、教師が黒板に青チョークで川の線を描いた。しかし、毎回、青チョークでは微妙な線で川へのイメージが変わってしまうのではないかとという危惧があった。子どもたちが主体的に川への探究を共有化・客観化していくことが大切であり、この川の線を教室の背面でいつも見れるように、子どもたちが全員で川を表す活動を設定した。協同的活動の一つとして意図的に設定することで、子どもたちは活動してきた川を協力して描き表しながら「この川のは?行ってみたいな。」と川の続きを考えたり、「ここには生き物がいたかな?また行ってみよう。」と川での活動を

振り返り、子どもたち自身が気付きを共有化・客観化して、気付きの質が高まるのではないかと考えた。

予め川の線を筆で描いておくと、好きな川の部分で、自然にグループになって川の様相を絵の具で表し始めた。そのグループのメンバーは実際に川へ行って好きな場所で友達や仲間と活動した時と同じで、川での活動の振り返りでも協同的活動になった。子ども一人一人が「ほく・わたしの川マップ」にも取り組んでいたが、自分の川マップを一人で仕上げることが苦手な子は、みんなで川を表すと「橋もかいていい?橋の下にカニがいたよ。」と意欲的に取り組んでいた。川を表しながら、「ここ(川の縁の草がいっぱい陰のところ)にカニがいたね。」「このカニはサワガニ?」「足が違うよ。」「こっちは草があった?」などの会話が生まれ、川での活動を振り返りながら、その時の川の様相についての気付きを共有化していた。できあがった川を掲示すると、「あそこは黄色かったかなあ?」と自分の気付きを振り返り、実際の川と表した川を対比させながら客観視している姿があった。

こうして学級全体で1つのものを作り上げると、「みんなで1つの川ができた!」という一体感が目で見て分かる形となる。そして、子どもたちに他者の存在を意識させ、気付きの共有化・客観化をしつつ、他者とかかわる温かな思いをためていくことができる。

手立て④：なりきり作文と子どもワークショップの活動

川探検の継続の中で、川への見方を変えることで気付きの質が高まるのではないかと考え、「自分は〇〇です。」と違う生き物の立場になる「なりきり作文」を行った。鳥が魚を食べ、魚は川の中を泳ぎ、川の中では静物としての石があることから、朝の散歩で目にしたサギから、魚・石へと視点を変えると、次のように自分の生き方や人生観、自己の変容が表れた。

ア ほくはサギです。ほくは正善寺川の近くの巣で暮らしています。ほくは毎日正善寺川に行って魚を食べています。きれいなのは人間です。理由は、ほくたちをつかまえようとしたり殺したりするからです。人間はこわいです。ほくのお母さんはとても優しいです。今は一人で暮らしています。大好きなことは川で遊ぶことです。例えば、友だちと魚とり競争をしたり、川で泳いだりします。とっても楽しいです。ほくはサギです。空を飛ばます。ほくは魚だけじゃなくてバツヤや虫も食べます。ほくは、今生きていていいなあと思いました。自由っていいなあと思いました。・・・人間も来るけれど、ほくは正善寺川が大好きです。だから、ほくは正善寺川を大事にしたいなあと思いました。・・・正善寺川は広くていいなあと思いました。サギはサギで、人間は人間で、魚は魚で、虫は虫で、それぞれ違っています。だから、ほくは自分でいいなあと思う道に進んでいきたいなあと思

いました。

→ 自分でいいなあと思う道に進んでいきたいというところがいいです。

イ わたしは魚です。正善寺川に住んでいます。・・・あの関川の手前の橋の下をくぐると、草の中にカニさんがいるんですよ。全然深くありません。もっと行くと深いです。そこにはタロモコちゃんたちがいますよ。・・・この住み心地は結構いいですよ。でも、サギとかが「うまそう」と見ているのでこわいです。人間がつかまえるのがいやです。それに人間は川にごみを捨てるのがいやです。たまに「いやだよ」と川が言っています。

→ みんなでゴミ拾いをしたけど、どうしてゴミがまたあるんだろうね。

ウ ぼくは川の中の石です。正善寺川に住んでいます。正善寺川は気持ちいいです。ぼくは正善寺川がうらやましいです。だって、ぼくは石で動けないけれど、正善寺川は動けるから、ぼくは川にあこがれていました。でも、川がすごい強い波みたいになった時、ぼくは転がって行って動きます。強い波がくる時は雨が降るときです。ぼくは本当は動きたいんですが、雨がこないとできません。ぼくが、雨が来た！！と思うと、ごみでした。第2回目に雨よ来いと言うと、今度はぼくの頭の上に空き缶が落ちてきました。第3回目に魚がぼくの頭をたたきました。第4回目に、今度ぼくは期待しないぞ！！と言って、そしたら、いきなり雨が降ってきて、ぼくはすごいスピードで転がっていきました。そして・・・ここはどこ？ここは正善寺川なの？あ！！関川だ！！ぼくは関川まで流れてきたんだ。あ！！雨が降ってきました。ぼくが今度流れてきたのは中央橋まで流れてきました。自分でもこれはすごいと思いました。だから今でも石は流れています。ぼくも少し成長したと思います。

→ 大きい石もあったし、上正善寺のところできれいな小石があったよ。石が成長するところがいいね。

川探検を継続してなりきり作文を行うと、下線 のように自分を客観化した文が表れている。アは遊びに夢中になっている自分の姿、イはごみをすてる自分の姿、ウは転入して思うように動けなかった自分の姿を表している。いくつもなりきり作文を行うことで、子どもによって自分を表しやすいなりきり作文があると分かった。

また、このなりきり作文を書いた後に子ども4～5人のワークショップで話し合うと、→で表したように友だちの考え方を知ることができた。それによって、鳥や魚の立場になる作文では自己の変容に気付かなかった子が、ウのようになりきり作文の積み重ねによって転入してきた自分の変容を表した。活動を十分に行った後、なりきり作文を書いて話し合うことが繰り返されることで、自己の変容を自覚し共有化・客観化して、気付きの質が高まったと言える。

5 研究のまとめ

研究主題に迫り、気付きの質を高めるには川探検の繰り返しのようにより主体的に活動し体験する時間と場所を十分に保障することが手立てとして有効である。長期的に繰り返し活動することで、子どもたちが自然に協同的活動を展開し、友だちや仲間とのかかわりを通して自己を変容させていく。

上記に述べた第4学年の実践において、次のように具体的に4つの手立ての有効性を探ることができた。

○気付きの「自覚化」は、手立て1から、活動の記録と学びの軌跡とも言える振り返りシートの継続と蓄積を生かして、子ども自身が長期的活動を振り返ることによって行われる。そして、自己の変容に気付くという高まりが見られた。

○気付きの「共有化・客観化」は、手立て2・3・4より友だちや仲間と自己の見方や考え方を交流させることを通して行われた。子どもの気付きの質を高めるには、自らの気付きを自覚し、その摺り合わせを図る「協同的活動の場」を設定し、他者との活動の中に自分の気付きを共有したり、相違点や発展性を見出したりすることが必要である。

最後に、今後の課題は、第4学年における実践から明らかになった手立て、有効とされる「協同的活動」における「気付きの質的な向上」について、生活科で活用していく方法を検証することである。生活科と総合的な学習の時間の学びが連続していくように、今後より一層「協同的活動」の在り方についての研究を深めていきたい。

引用・参考文献

- 1) 田村 学, 「平成20年度 生活科教育研究会全国大会 講演資料」, 2008年8月
- 2) 木村吉彦, 「平成20年度 トークイン高志 ワークショップ指導資料」, 2008年11月
- 3) 文部科学省, 「小学校 学習指導要領」, 2008年3月
- 4) 新潟県生活科・総合的学習研究会, 「生活・総合の明日を拓く」, 2008年1月