

教科論を共に創る生活科の授業構想と展望(2) —子どもの思考で展開する聞き合いのある授業を求めて—

加納 誠司* 大橋 雄太** 松尾 裕太**

*生活科教育講座

**附属名古屋小学校

Lesson Study Concept and Outlook of Living environment Studies that Co-creates Subject theory (2)

*Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Nagoya Primary School Affiliated to Aichi University of Education, Nagoya 461-0047, Japan

***Kachigawa Primary School of Kasugai Municipal, Kasugai 486-0914, Japan

Keywords：生活科、教科論、体験と表現、聞き合い

I はじめに —本稿の課題—

筆者が愛知教育大学附属名古屋小学校生活科学研究部の共同研究者となった2018年度から2021年度までの4年間の授業実践研究の軌跡は、本誌「共創」の創刊号の中で「子ども本来の姿が発揮される生活を科学する教科」という言葉で教科論を導き出した¹⁾。ただし、それは一定の区切りをつけただけであり、我々の授業づくりの探究が終わっただけではない。次なる生活科の教科論を求め、理論の再考、理論に基づいた実践の検証に向かっていくのが大学附属の実践者、教科教育研究者の使命である。

2022年度のチーム生活科は、地元の一般校に戻った入谷翔太郎と入れ替わるように大橋雄太が加わったところから始まった。入谷も含め松尾、筆者の3人で共に創ってきた生活科の教科論に、大橋がどんな息吹をもたらしてくれるか、期待への始まりでもあった。

本稿では、2022年度からの2年間、特に大橋の附属名古屋小2年目の2023年度の実践1年生活科「わく！どき！ふしょうツアーズ」を中心に考察を行う。この単元の着想に至る経緯、授業の中での大橋のかかわりや教師支

援をもとに、どのように理論が構築されていたのか、その変遷を追いながら、新たな生活科教育の本質、支援の在り方を明らかにしていく。

II 新たな生活科の教科論を求めて

1 非認知的な学びと認知的な学びをつなげる

コロナの感染もやや収束が見えかけた2022年2月24日、次年度の授業実践の構想を行った（このときはまだ、入谷、松尾、筆者で部会を編成）。筆者の共同研究者としての信条は、まずは実践者のやりたい授業案を受け止めることである。筆頭実践者となる松尾の思いは、再び2年生の担任となり、「すてきライフ」の継続であった。もともと松尾の構想の中では、単元名からもわかるように、ハウスや遊び場を作るだけでなく、自然に恵まれた空間での社会生活や子ども同士のコミュニティまで発展を目指していた。それがコロナの感染者拡大によりときどき現れる休校やオンライン授業への切り替えのため、十分な授業時間数を確保できず、単元がやりきれなかった後悔があった。また、子どものそのときどきの興味・関心ややりたいことで単元を

展開していくと、それを実現するために必要な、快適な生活環境を実現するための「建造物を作る、道具を使う」、自分の作ったハウスや遊び場の「よさを伝える」など、様々な資質・能力に直面することが明らかとなった。先に述べた「共創第1号」では、今後の課題、展望として「生活科の9内容を複合的に組み合わせた単元を構成したり、他教科等と融合活用したりする学びの構想」を挙げている²⁾。自分たちの思いや願いを実現したり成長を実感したりするのに、知識や技能の習得が必要となってくる。2022年度の実践の理論化に向けて、生活科研究部では、前者を非認知能力、後者を認知能力として整理して授業づくりを捉えた。「内容(6)自然や物を使った遊び」を核としながら、「内容(8)生活や出来事の伝え合い」「内容(9)自分の成長」も含めた内容複合型、他教科を横断的に組み合わせた教科融合型からなる大単元「すてきライフシーズン2」の構想が確立されていった³⁾。



様々な資質・能力を駆使して建物（子どもたちが考案したホテル）を作っていく様子

実践を進める中で理論構築のための新たな問いは、非認知から認知につなげるための生活科の果たす役割である。子ども中心、子どもの生活から学びを創ることは、単元を進めるうえで揺らくことのない基本軸としながらも、新たな生活科の授業スタイル、子どもの姿を追い求めていくことになる。

2 体験と表現をつなげる

(1) すてきライフシーズン2の体験と表現

松尾は昨年のシーズン1の経験を生かして、新たに2年生となった松尾学級の子どもたちは現3年生の生活科教材園での学びの憧れか

ら、シーズン2の単元はスムーズに流れていった。遊びの空間づくりもシーズン1では、もともとある藤棚の骨格を利用する工法であったが、シーズン2では、子どもたちは何もないフラットな空間から、一から建て上げる工法を望んだ。当然、柱をまっすぐに建てる、壁も含めたそれぞれの柱とのバランス、適した屋根の角度等、多様な知識・技能を要した。ただ松尾の指導観から、それら必要な知識・技能を言葉にして子どもに注入したくはない。あくまで遊びの中から、自ら没頭する活動や体験を通して、自然に体得させたいのである。

一方で、その過程を成立させる子どもの思考や心情も把握したい。それを見とる有効な手段は、体験から生まれる子どもからの語りである。つまり、子どもの生活から表現される音声言語や文字言語から、見えにくい非認知能力と、見えやすい認知能力をつなげる言葉を求めたのである。「すてきライフ」に限らず、松尾は体験活動を核とした単元の中に表現活動は効果的に設定していた。それは、話し合い活動と振り返りノートを中心とした表現活動である。自分の思いや願い、それを実現させるための気づきや思考を表出したら、次の体験活動に向かうものである。要するに体験のための表現なのである。このことは、2018年度からの教科論の出発点でもある「子どもの心が動く体験」にも寄与している。「子どもの生活を科学する」の「生活」とは、子どもが実際に身体を動かす体験的な学びの意味合いが強いのである。

(2) おうちで「きらりんピック」2022の体験と表現

夏が近づく中で、秋の公開研究会に向けた大橋の授業構想に着手した。その中でたどり着いた単元は、「内容(2)家庭と生活」を主たる内容とした1年生活科「おうちで『きらりんピック』2022」である。

端的に実践の概要と理論の位置づけを述べ

ると、家族のよさや自分に向けてくれる愛情を「きらり」という言葉で表し、次は自分が考えた作戦を家庭の中で実行し「きらり」を溜めていくという流れである。「きらり」が積み重なるプロセスにおいて、自分の活動を3つのメダル（金・銀・銅）で評価していく。自分が家族の「きらり」になりたい、「きらりんピックで金メダルを取りたい」という思考が非認知能力に位置付けられ、それを実現するための掃除や食事の準備、洗濯物たたみ、自分の成長や頑張りを言葉として表現することなどを認知能力として理論的に整理した。

「おうちで『きらりんピック』2022」と「すてきライフ」との決定的な違いは、体験活動のステージが学校ではなく、家庭であるということである。必然的に学校での学習活動は1時間着座しての表現活動となる。家庭での体験を振り返り、メダルの色を発展させるための活動につなげる話し合いを展開した。

生活科における話し合い、気づきや思考の交流については、平成20年学習指導要領改訂から新たに「内容(8)生活や出来事の交流」が加わり、その意味や価値が重視されてきた⁴⁾。それが平成29年改訂の現行の学習指導要領では「交流」が「伝え合い」という表記に変わったのである。このことは、前回よりも一歩踏み込んだ子ども同士の学び合い深め合いを意味する。これからの生活科では、体験から得られた個々の気づきや考えを表出するだけでなく、伝え合う表現活動への発展的転換がより一層求められるのである。

大橋もそのような潮流は十分に理解しつつ、積極的に話し合い活動を取り入れていった。11月15日の話し合いでは、「お兄ちゃんとママと一緒にカレーを作った、ちょっとママに手伝ってもらったけど、美味しく作れた」、「お母さんたちはいつもお仕事してくれているから、自分もやりたくなった」など、子どもは「きらりんピック」の成功体験を語った。話し合いが佳境に入ると、大橋は板書の中で

表現されている家族とのかかわりを示す自分（子ども）に向かって引かれている矢印を取り上げ、子どもに対し「自分が家族を笑顔にすることができたか？」を問い返したのである。すると、「前は（洗濯を）お母さんたちがやってくれてたけど、今回はお母さんたちが笑顔だから、自分が笑顔にした」、「前はお母さんから自分に矢印が引かれていたけど、今なら自分でも引いていいと思う」、「自分で引いていい、だってこんなに頑張ったから、こんなにみんな頑張ったんだから『きらり』でいいと思う」と発言が続いたのである。大橋は、自分のかかわりが家族に向いていること、自分自身の成長を語ることができた発言を丁寧に黒板に記録し、授業のまとめとして、今回の体験活動を通して自分から家族に向かって矢印を引いたのである。



自分から家族へ矢印が向かい、家族を笑顔にして「きらり」を実感した構造的な板書

この大橋の体験と表現における話し合いを中心とした表現活動の挑戦は、改めて話し合いは有効な学習活動であることが再認識されたのである。

3 「話し合い」を「聞き合い」に

一方で、大橋の問い返しや構造的な板書などの教師支援によって、子どもの気づきを高めたり、思考を深めたりすることは可能にしたが、個々の活動の振り返りに終始し、友達の活動に耳を傾け、自分の活動を見直すという姿には至らなかった。1年生の発達段階においてはそこまで望まなくていいというあきらめの見解は、生活科研究部としての存在意義が疑われることになる。この課題に対して大内は、「教師が授業を展開する力として、子どもを見とり、子どもの内に問いや葛藤を生み出し、自分ごとの学びにする」ことの大

切さを説いている⁵⁾。子どもの発言からは「自分ごと」の学びまで高まった様子はいかがえる。しかし、内なる問いや葛藤は読み取ることとはできなかった。目指すべきは思考の揺らぎであり、そこに導くための子ども理解、見とりなのである。

さらにこの年の冬、大橋は筆者とともに富山市立堀川小学校の授業に触れることになる。堀川小学校の授業は基本的に1時間を通して一つの課題に対して、子どもたちが発言を中心に展開される。最たる特徴は、子どもが友達の発言によく耳を傾け、自分の考えと比べ関連づけて思いや考えを述べることである。当然、授業前半と後半では思考が変容していくことになる。意見を変えることに価値があるという意味ではない。常に自分の考えと友達の考えとを往還させて聞くことで、1時間前には存在しなかった新たな価値に気付くことができる。学び合いは、相手の言葉を真摯に聴くという姿勢を必須としている⁶⁾。発言することと同様に、聞くことを奨励する授業への転換が求められる。堀川小学校では「話し合い」ではなく「聞き合い」という言葉で教師にも子どもにも浸透している。大橋が目指す授業スタイルも、まさしくこの要素が多分に含まれている。大橋は堀川小学校から帰ってきてからは「聞き合い」という言葉で子どもに表現活動を投げかけるようになった。

4 体験と表現は一体的に高まる

表現活動の充実に向かってもう一つの課題は、学級すべての子どもに1時間の聞き合いの学びを保障することである。なぜなら、どうしても途中で意識が薄れてしまう子、意欲が持続しない子が目についてしまう。だからと言って、表現するときの話型や姿勢などを重視すると低学年、特に1年生ではかえってその効果は逆走してしまう。生活科の表現活動を充実させる前提は、体験活動の充実なくしてはあり得ないことは、生活科研究において周知の事実である。さらに藤井は「情報の

意味を自分の経験に対応させることにより、子どもたちに『問い、考え、判断する』という学習活動を成立させるのです。したがって自主的・主体的に『問い、考え、判断し』て、自己決定ができるようにするには、すなわち、子どもたちに探究能力を育成するには、学習活動を具体的な生活経験とつなげて文脈化させることが必要なのです。」とし、具体的な授業場面での教師支援として「子どもが教材として示された情報の意味について、自分の日常生活で経験している出来事とそれに関する考え方や感情などに照らして、問いを見つける、理由について考える、結果を予想する、などの思考を保障しなければなりません。また、そのような『問い、考え、判断する』ことを指導・支援しなければなりません」と述べている⁷⁾。つまり、思考と表現の関係を具体的な生活体験を文脈化することで「問い、考え、判断する」のプロセスは成り立つのである。プロセスの中で生活科独自の見方・考え方は生かされ「思考・判断・表現」の資質・能力は体験と一体化しながらその質を高めていくことが藤井の主張からわかる。子どもが体験したことを自分の生活、生き方として語れるような、目の前の対象と強固な関係が生まれるような体験活動の位置づけが、生活科研究部の次年度に向けた新たな挑戦となった。

5 幼児教育の遊びを生活科の学びにつなげる

体験と表現を一体化させるような充実した活動とは、幼児や低学年児童にとっては「遊び」の要素を多分に含んでいる。その課題を文部科学省が掲げる「幼保小の架け橋プログラム」に求めるなら、このプログラムの事業採択自治体では、令和4年度から架け橋期のカリキュラム開発会議を設置し、モデル地域、モデル園・校等を指定して語り合う場を設定している。さらに各自治体では『架け橋期のカリキュラム』の開発に着手しており、議論された方針等を踏まえ、各地域で開発された架け橋期のカリキュラムの実践・検証に取組

くんでいる。その中で、小学校側からは「幼児教育を知ったことで授業が変わってきている」という報告が挙がってきている⁸⁾。附属名古屋小学校生活科部と附属幼稚園でもこれまでに協働で保育や授業の検討や、園児や児童が交流する保育や授業などを行ってきた。大橋は、4月の最初の単元から子どもがもち合わせている資質・能力、経験してきたことをいかに発揮させたいと願った。そのために、入学前の2月、3月の5歳児（年長）の姿を自分で理解することを試みた。授業の空き時間を利用して附属幼稚園に出かけ、卒園に向けた幼児の理解に努めたのである。そこで明らかになったことは、幼児教育では、極めて主体的な遊びを通して、学びが構成されていることであった。

Ⅲ わく！どき！ふしょうツアーズの実際

1 わく！どき！ふしょうツアーズシーズン1

(1) 遊びを核とした学校探検

2023年度、井上祐輝が新たに生活科部に加わり、松尾は附属名古屋小学校の研究部長となり学校全体の研究理論を司った。

必然的に大橋が筆頭実践者となった。学年は昨年同様1年生、これまでの実践の理論構築の経緯から、入学してからすぐに授業実践に入った。単元の内容は「内容(1)学校と生活」を主とした学校探検単元「わく！どき！ふしょうツアーズ」を構想した。その名の通り、自分が探検するだけでなく、自分にとって意味のある特別な空間、場所になった附属名古屋小学校を家族や教育実習生をお客に見立てツアーに招待するというものである。お客さんにそのよさを伝え、楽しんでもらうためには、まずは自分が附属名古屋小学校(以下「附名小」と記す)という空間が大好きにならないといけない。大橋は幼児教育を参観した経験を生かし、まずはその所々での遊びを設定した。自分たちの教室、運動場、プレイルームなどで存分に遊び、幼稚園にはない心躍る

音楽室、理科室などの施設でも体験的な学校探検を心がけた。

日増しに子どもたちは、附名小の環境に思いを寄せていった。このタイミングで大橋は、附名小のよさを誰かに紹介することを子どもたちに提案する。必然的にその相手は子どもたちにとって特別な人、家族となった。学びの名称も子どもたちから提案された「ツアー」を採用し、「わく！どき！ふしょうツアーズ」とした。子どもたちは、まるで旅行会社を立ち上げたような気分に入ったのである。

(2) 体験と聞き合いによるふしょうツアーズ

ツアーの日取りは、5月25日である。それが決まれば、子どもたちは本番に向けた準備に精を出し、連れていきたい場所によってグループを構成した。この時点では、自分が紹介した場所ではなく、仲のいい友達と組む子もいた。大橋は子ども主体で授業を展開し、ツアーのための準備の内容や、訪問場所などの決定権も子どもたちに委ねた。多くの子はツアー会社のグループの旗や、家族の荷物を入れる籠など、製作に時間を費やした。ツアーで回る順番は自分たちで決められても、そこで何をするのか、時間はどれだけかけるのかに気付いている子どもは少ない。それでも大橋は教師の考えを強要したり、子どもの思いや願いを打ち消したりすることはしなかった。子どもの活動を見とり、問いかけたりしながら子どもたちの学びの自覚化に努めた。

こうして迎えた5月25日「第1回わく！どき！ふしょうツアーズ（授業は2時間続きの設定）」当日、まずは、今日のめあてを【資料1】のように表出させ、1時間目の聞き合いの授業を展開させた。

子どもたちは早くツアーに行きたくて仕方がなく、ツアー前の聞き合いはわずか10分で終了してしまっただけで、その後は、子どもたちは歓喜の声を上げ、家族を自分のお気に入りの場所に誘った。予想通り、ツアーであることを忘れて、例えばプレイルームで遊んでし

【資料 1：2023 年 5 月 25 日の授業記録】

- C 1：あんなに苦労したのでツアーを成功させたい。
- C 2：あの一お母さんに、あの一楽しいツアーを…頑張ってツアーを楽しくさせようと思います。
- C 3：時間を守りたい。
- C 4：ママたちをいろいろな場所に連れていきたい。
- C 5：お家の人たちに楽しんでもらいたい。
(いくつかの発言の後、ツアーに出発)
(ツアーから帰ってきて 2 時間目の授業へ)
- T：今日のわくどきツアーどうでしたか？
- C 6：緊張した。
- C 7：お母さんを楽しませることができた。
- C 8：(その場所で) 見たい人と見たくない人で分かれてしまった。
- C 9：(グループが) 分かれてしまって、(友達が) 次に行ってしまう。分かれると(次に) どこに行くか分からなくなる。
- C 10：そこで「待っててー」て言えばいい。
- C 11：次に行く場所がわかっていれば大丈夫。
- C 12：時間を守れなかった。
(ここで保護者からも感想を聞く)
- 保 1：初めて給食室に行った。子どもたちと一緒にじゃないと(場所が) わからなかった。
- 保 2：おやつ時間をつくってくれた。
- 保 3：行きたい場所は全部時間通り回れて時間通り帰って来られた。A 児(自分の子ども)の成長を感じた。
- A 児：お家の人が笑顔だと自分も笑顔になる。
- B 児：時間が守れてうれしかった。
(後略)

まったグループもあった。自分が遊んでしまうと、肝心のお客さんである家族を待たせてしまうことになる。そのほかにも時間の概念がないからこそ、予定通り回れなかったりした。約 1 時間のツアーは終演の時間を迎え、教室に帰ることを余儀なくされた。2 時間目は教室に戻っての振り返り、1 時間を想定した聞き合いの授業後半である。

A 児、B 児は時間通りツアーを行うことができた。その要因は前時(5 月 18 日)の準備の際にコースの下見をしてきているのである。とは言いつつも、自分たちも正確には図書館や理科室の場所を把握していない。そこで職員室を訪ね、空き時間の先生にそれらの場所を尋ねて、その先生に依頼し校内を案内してもらっているのである。A 児と B 児は、その

先生の案内の道中で 6 年生の教室、音楽室など理科室以外の場所も知ることになり、ツアーの場所に加えそこにはどれくらいの時間を費やすのかイメージし、それらを持参したメモに絵と習いたての文字で記録していった。よって 1 週間後の本番では、時間と空間を意識したツアーをやり切り、かつ家族からの称賛の言葉で、手応え感のある学びを実感したのである。他にもツアーの時間割を作成した C 児も同様に、満足のいく活動になったことが学習カードから見とることができた。このような子どもたちの姿は、今後の「わく！どき！ふしょうツアーズ」を進めるうえでの目指す子どもの姿の指標となった。



教師の案内によって理科室を訪問し
ツアーの構想を練る A 児と B 児

2 わく！どき！ふしょうツアーズシーズン 2

(1) 聞き合いから生まれた価値を体験に生かす

「わく！どき！ふしょうツアーズ」はその後、教育実習生をお客として、第 2 弾のツアーを敢行した。体験の積み重ね、時間の概念、ツアーの目的などが意識されより成功体験が得られる学びになった。

夏休みを挟み、2 学期に入っても子どもたちの意欲は薄れることはなかった。休み中の家族旅行では、自分が行うツアーと重ねて考えた子どもも複数名いた影響か、ツアーの内容にホテルや博物館、乗り物移動のタクシー、レストランなど、内容が実際の旅行に近いものになってきた。その内容はツアー本来の中身だけでなく、宣伝や案内などの広報関係、景品や名札など多様な活動に広がった。子どもたちにとって意味のある体験がツアーの内容として表現されていったのである。

2 学期シーズン 2 のメインのお客さんは、

附属幼稚園の子どもたちや先生、附小の他学年や先生たちである。身近な存在であっても、子どもたちが求めるのは、より満足感、成就感が得られる成功体験である。再び、家族に声をかけリハーサルをすることになった。体験に比例するかのように、それをつなげる表現活動の聞き合いも大橋が目指す思考の往還、変容に近づいてきた。

11月8日の聞き合いの授業では、いつもと同様に、子どもに学びの方向性を委ねながらも、リハーサルに向けて子どもたちのやりたいこと、今すべきことを表出させた。すると、子どもたちの思いは、製作や体験を意味する「準備」と、友達同士考えを出し合ってリハーサルやツアー本番をよりよくしていく「相談」に大別された。さらに授業が展開されていくと、準備や相談は、一人でやるのか、グループでやるのかも聞き合いを進めるうえでの焦点となっていく。結局、この日は結論が出ないまま授業を終えることになる。

次時の11月10日の授業は、前回まだ決め切れていない準備か相談か、一人でやるのかグループでやるかを決める必要がある。その聞き合いの様子を【資料2】に示した。

【資料2：2023年11月10日の授業記録】

- T：前は意見が分かれちゃったけど、今日は何をしますか？
- C1：みんなに関係あることだから全体で相談した方がいいと思う。
- C2：でも、タクシーがまだ作れていないから準備をしたい。
- C3：そうだよ、準備を先にしようよ！
- C4：でも先に準備だと何が課題だったか忘れちゃうよ。
- (相談した方が良い、準備をした方が良いの言い争いに発展)
- C5：こんなんだったらツアーをやめた方がいいと思う。(他の子からは「えーなんで!」の声)
- C6：なんでそんなひどい事言うの？(みんな同調)
- C5：(泣きながら) 本当は、ツアーをやりたいよ。でも、今決まった子しか意見を言っていないじゃん。みんなに関係あることなんだから、みんなでちゃんと相談しないとカラフル流星群にならないよ！
- (一同沈黙)



(ここで大橋は一步前に進み、子どもたちに言葉を投げかけた)

- T：みんなは、C5さんの思いはわかった？
- C8：うん。本当は、ツアーをしたいけど、このままじゃいけない。
- T：みんなはどんなツアーになってほしいんだっけ？
- C全：カラフル流星群！
- T：カラフル流星群にしたいという思いは同じだね。じゃあ準備も相談もどっちも必要な訳だ。どうしよう？
- C9：順番にやればいいんじゃない？
- C全：あー！
- T：どんな順番にやるとよさそう？
- C10：準備はしたいんだけど、先に困ったことを解決しないとカラフル流星群にならない！
- C11：確かにな～。困ったことを解決してから準備すれば、いらない準備をしなくていいかも。
- T：では、解決策を相談してから準備をすることでもいいですか？
- C全：はい！
- (グループごと、ときにはグループまたいで相談をし、解決したグループからリハーサルの準備を行った)

※カラフル流星群とは、附小ツアーズを成功体験に導くための子どもたちが考えたキャッチフレーズ。級訓の「ギャラクシー」からきており、一人一人が自分のよさや頑張りを輝かせ、それが1年3組という流星群という大きくカラフルな集合体を形成するという意味をもっている。

【資料2】を見てからもわかるように、大橋は決して自分の価値観を押し付けることなく、聞き役に徹し、板書で思考の整理を行った。そんな中、大橋の聞き合いへの関与はいいわけではない。展開の中では4回、確認と問い返しを行っている。この大橋の効果的な「では」、個の学びをさらに大きな渦へと巻きこむ協働的な学びまで高めたと言える。

(2) 聞き合いの授業における教師支援

学びの主体者を子どもに委ねることは、生活科に限ったことではなく、授業全般において心得ておかなければいけないことである。

ただ、子ども主体であることが学びの前提であっても、授業展開の主体まですべて子どもに委ねてしまえば、子どもの意識は、決して価値のある方向には行きつかない。展開の主体の一部分は教師が担っている。子ども主体の話し合いであっても、教師はときには授業に割って入って、話し合いをよりよい方向に導くようコントロールしなければならない。そのためには、授業構想を立てて効果的に「でる」必要がある。

聞き合いの中で深い思考を生み出すためには、教師の授業構想力が問われる。聞き合いとは、子どもに一方的に聞くことを強要するのではなく、

- ① クラス全員の子どもの共通体験が保証されているか
- ② 聞き合うに値する課題に切実感があるか
- ③ 子どもの意識にズレはあるか（違う意見をもった子どもがいるか）
- ④ 最初（あるいは前半）に指名する子は誰か
- ⑤ 対立場面、支援場面、焦点化の構想
- ⑥ 子どもの思考の流れを想定する板書計画など、①～⑥を確認し、1時間の授業を構想するのである。授業構想を考えただけで、どこで、どれくらい、どのように、「でる」べきか熟考することこそ、聞き合いの授業における教師の「でば」なのである。

また、「でば」が頻繁にあっては、流す場面と立ち止まらせたい場面との差がつきにくくなるし、教師から一方的な価値観を押し付けかねない。一つの授業の中での「でば」の場面は、なるべく少なく設定することが望ましい。子どもの思考の展開だけで教師のねらう話し合い授業が展開されれば、「でる」必要はないのである。

Ⅳ おわりに ―生活科の真価を求めて―

本稿では新たな生活科の教科論を求めて生活から生まれる体験、体験から生まれる表現、特に学級対話を基本とした聞き合いのある授

業から理論化を目指し論考した。表現活動を中心に授業展開の要点や教師の関与など、一定の要点は明らかとなった。一方、授業の中での子どもの思考の変容の考察には課題が残った。授業実践における功績は、4月当初10分ほどしか成立しなかった聞き合いの授業が、秋になると45分、子どもの思考は途切れることなく活性化されていった。本稿Ⅲ章2で論考したシーズン2では、日をまたいで同じ課題について友達の意見に耳を傾けた。

この2年間の研究の軌跡は、附属名古屋小学校生活部の進化や深化を模索した期間でもあった。生活科は極めて子ども中心で子どもの思考の流れで授業が展開される。今後の教科論構築の方向性とし、生活科のさらなる真価を求めてチーム生活科で邁進していきたい。

註

- 1) 加納誠司・松尾裕太・入谷翔太郎「教科論を共に創る生活科の授業構想と展望ー新たな生活科授業を模索した4年間を振り返ってー」「共創 第1号」愛知教育大学「共創」編集委員会 2023年 pp.12-19
- 2) 前掲書1) p.19
- 3) 愛知教育大学附属名古屋小学校研究紀要「和衷協同」Vol. 5 2023年 pp.36-43
- 4) 加納誠司・木村吉彦「生活で新設された内容『(8)生活や出来事の交流』が意味するもの」「学会誌『せいかつか&そうごう』第16号」日本生活科・総合的学習教育学会 2009年 pp.5-8
- 5) 大内美智子「教師に求められる授業力とは」「学会誌『せいかつか&そうごう』第12号」日本生活科・総合的学習教育学会 2005年 pp.23-27
- 6) 田中智志「学びを支える活動へ 存在論の深みから」東信堂 2010年 p.22
- 7) 藤井千春「アクティブ・ラーニング授業実験の原理迷わないための視点・基盤・環境」明治図書 2016年 p.53
- 8) 文部科学省初等中等教育局幼児教育課「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る『幼保小の架け橋期のプログラム』実施状況について」「初等教育資料11月号」東洋館出版 2023年 pp.2-3