

生活科における話し合い授業での教師の「でば」の研究

加納 誠司
(中部学院大学)

A Study of the teacher's intervention in the talks lesson in Living Environment Studies Seiji KANO (CHUBU GAKUIN UNIVERSITY)

I 研究の目的

OECDが提唱するキー・コンピテンシー（主要能力）の2「多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）」や、21世紀の求める『知識基盤社会』の時代を生き抜く人間像の3「他者や社会、自然や環境と共に生きていく力」などからは、これからの教育が目指す「生きる力」には、人とかかわる力の育成が不可欠であることがわかる。そのための手段ともいえる「言葉の力」は、現状の学校教育における重要課題といえる。そんな中、平成18年2月に出された中教審教育課程部会「審議経過報告」において「言葉と体験」の関係が示された。子どもの意に反して読み書きなどのスキルを一方的に注入するだけではなく、生活体験から生まれる言葉を尊重し、実体験を伴った「確かな言葉」の獲得が重視されたのである。このことは、活動や体験から生じる気付きや考えをもとに、学びを構成する生活科や総合的な学習の時間がその重要な役割を果たしていることも同時に意味している。児童期のスタートを担う生活科の授業においては、充実した体験を通し、人々の交流によりその質を高め、じっくり考え(思考)、一つの考えを導き出し(判断)、発信された言葉(表現)にすることが大切である。

このような時代の要請を受け、授業場面においては、自分が伝えたいことをただ一方的に伝えるだけの発表会形式の授業ではなく、双方向の意見を交流させ、個々の考えを高め合っていけるような話し合い授業を成立させなければいけない。子どもが思いや考えを述べ、互いに高め合っていけるような話し合い授業を保証するのは、これからの教師の役目である。2007年から始まった全国学力・学習状況調査

において常にトップクラスの成績を残している秋田県では、その要因を分析してみると、子どもの発表および話し合い・意見交換を重視した授業づくりが行われていることがわかる。それらの力はまずは、一人一人が考えをもった上で、グループで話し合ったり学級全体で意見交換をしたりするような授業こそ、身に付くのである¹⁾。

生活科での話し合い授業は、子どもが自らの活動や体験に即した課題を設定し学びを進めていくためか、教師の意図的な方向付けが困難になってしまうこともある。ときには課題とはかけ離れた論点で話し合いがなされたり、単なる一方向的な意見の発信に終わったりするケースも少なくない。これでは、個々の自己満足的な学習に終わってしまい、本来の真意を損なう恐れがある。

そこで本稿では、生活科における話し合い授業の確立を、教師による授業への関与に焦点をあて課題解決の糸口とする。

II 教師の「でば」と研究の方法

生活科は活動や体験を通し、子どもが自ら対象に働きかけなければ学びが成立しない。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を主張している²⁾。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、教科教育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けないのではないか。授業の主体の

一部分は教師が担っているのである³⁾。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。

本稿では、その一部分を教師の「でば」として位置付ける。「でば」とは、教師が授業を止めたり、特定の子どもに尋ね返したりするような明らかに関与した場面として定義する。「教師が授業に関与した場面や頻度」、「その言葉かけの意図」、「授業全体に及ぼす効果」などを分析の視点とする。本文中には、その状況に合わせて「でば」を「でる」「でた」などと表記することもある。

話し合い授業の実践分析においては、平成20年に新学習指導要領改訂、23年度に小学校で本格実施され(伊那小学校の事例のみ21年の実践)、筆者が実際に参観したおよそ30の授業から、特徴的な場面を精選し、実際の授業記録や研究協議会での授業者のこだわり、授業者へのインタビュー調査などを中心に分析をする。

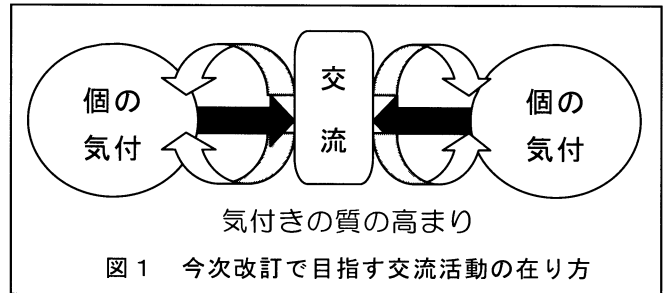
Ⅲ 生活科における話し合い授業

1 新内容(8)「生活や出来事の交流」の意味

生活科では、身近な人とかかわって学ぶことよさを実感し、伝え合い交流する活動の充実を図ることをねらいとして、今次改訂の学習指導要領から新内容(8)「生活や出来事の交流」が加わった。授業時間数が増えたわけではなく新たに内容が加わったことは、複数の内容や学習単元を通して、身近な人との交流を意識した授業にすることが求められている。地域の人や異学年、他校種の子どもらと交流することも大切であるが、子どもにとって最も身近な他者は、同じ学級の友達である。子ども同士の学び合いという視点においては、授業での交流は必要不可欠であり、それを強固に位置付けるのは、気付きや考えを深める学級での話し合い授業なのである。

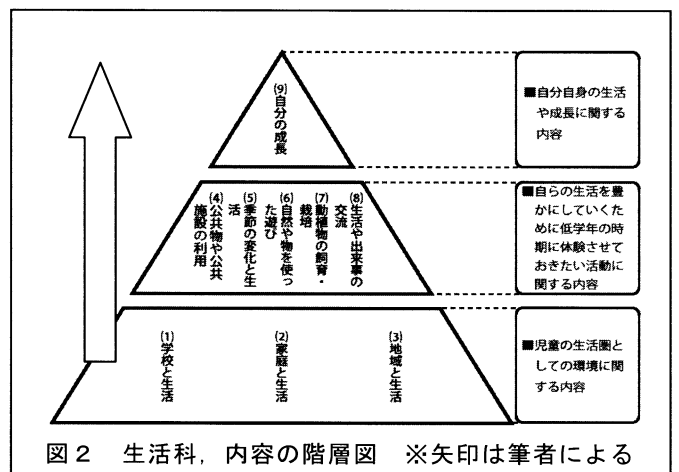
筆者はすでに話し合い授業における新内容(8)のもつ意味として、図1に示したように生活科生誕から子どもが発する言葉について整理をしているので⁴⁾、ここでは要点だけを述べる。要するにこれからの話し合い授業の在り方は、単に個々で気付いたことを発信しそれで満足するのではなく、友達の発言にも耳を傾け、自分の対象と比べたり関連付けた

りしながら、学びを発展させていく意味をもつのである。換言すると、気付きの質を高めることと、話し合いの質を高めることは、一体的にとらえることができる。



2 話し合うことで自分自身への気付きに導く

さらに今次改訂において、話し合いの方向性として留意したい点は、改善の基本方針の1で活動や体験の充実を図り自分自身への理解を深めることが重視されたことである⁵⁾。内容の階層性においても図2に示したように、内容(9)「自分の成長」が目指す子どもの姿として位置付けられ⁶⁾、他内容との関連性から、新内容(8)の意味づけ同様、すべての内容および学習単元において自分自身への気付きまでに導けるよう求められている。松本はその意義を「子どもが(話し合いで)分かってほしいのは、『自分が行っている追究』ではなく、『追究している子供自身』なのである」と主張している⁷⁾。新内容(8)のもつ意味と合わせて論じると、子ども同士の交流から自分のよさや可能性に気付けるようにしたい。



「対象の気付き」から「自分自身への気付き」に質を高めるには、今まで同様、子どもの主体性を尊重した活動を重視しつつ、教師が子ども一人一人のよさや可能性に気付けるよう、尋ね返しやかかわり合いなどを意図的に位置付けた授業への転換が求め

られている。つまり、それは教師の「でば」によって、子どもの学びや育ちを一層豊かなものにするのである。

IV 話し合い授業での教師の「でば」の分析

1 活動を主とした授業の中での「でば」

(1) 活動の中で話し合いを設定する「でば」

活動の中で話し合いを設定する授業スタイルは、岐阜県や愛知県西部および名古屋市近郊でよく見られる。特に内容(6)「自然や物を使った遊び」の製作活動を取り上げることが多い。

活動を主とした授業では、「子どもは自ら求め、自らきめ出し、自ら動き出す力をもっている存在である」とした「内から育つ」の研究理念のもと、古くから生活科・総合的学習をカリキュラムの中核におき、実践を積み重ねてきた伊那市立伊那小学校(以下、「伊那小」と記す)の授業が顕著な例である。羊や牛などの大型動物の飼育や、校庭に設けた雪山での遊び、ツリーハウスなどの製作など、ダイナミックな学習材のもと、授業の流れにおいても、子どもの思うがままに活動させる授業スタイルを貫いてきた。教師の「でば」についても指導のような関与は皆無であり、徹底的に子どもの見取りにこだわってきたのである。

そんな伊那小の活動中心の授業に、近年、教師の「でば」が見られるようになってきた⁸⁾。2年生活科「本物みたいに動く智組電車を作ろう」(平成21年2月17日)は、校舎内に木材を使って線路を張り巡らせる活動である。授業中盤、線路を曲げることに課題をもった子どもが存在した。そこで教師は活動を止め、困っていた数名の子どもを集めた。転車台を利用し線路を曲げている子どもの活動に着目させ、当事者同士意見を交流させ課題を克服させたのである。その他に線路に隙間ができてしまう子どもにも、やはり教師は子ども同士を集めてかかわり合いをもたせ、友達の活動をヒントにするよう促した。これらの教師の「でば」から、子どもを主体的に活動させる伝統的な伊那小のスタイルを維持しつつも、徐々に教師からの授業への関与の仕方は変化してきたといえる。

岐阜市立長良東小学校(以下、「長良東小」と記す)においても、活動だけで1時間の授業を終えるので

なく、子ども同士の意見の交流場面を位置付けている。長尾豪哲教諭が実践した1年生活科飼育単元「いきものとなかよし(11時間完了)」の中での8時間目「自分の生き物が元気に過ごすことができるようなお家をつくろう」(平成24年10月12日)の1時間の授業の流れを表1に示した。

表1 「いきものとなかよし」(8/11時間の流れ)

1. 導入, 前時の活動を振り返り, 願いの確認をする(教師主導の一斉授業)
2. 視点の確認をする(教師主導の一斉授業)
3. 生き物の棲みかを作る(前半の活動)
4. 中間交流を行う(教師主導の一斉授業)
5. 再び生き物の棲みかをつくる(後半の活動)
6. 本時の活動を振り返り, 次時への願いをもつ(教師主導の一斉授業)

伊那小との違いは、子どもが課題を感じた場面で、一部の子を集め交流するのではなく、授業の流れの中で、1. 導入, 4. 中間交流, 6. 振り返りの計3つの場面で全員の子を集め一斉授業のスタイルで交流を計画的に位置付けていることである。その中でも活動中盤での4. 中間交流では、子どもが自分で飼育する昆虫の棲みか作りの活動をいったん止め、学級全体で話し合いをもった。その「でば」の様子を表2に示した。

表2: 中間交流での話し合い

- T : それでは、昆虫さんが元気になるような家作りができた人は教えてくれるかな。
- C1 : バッタさんのことを考えて草を入れたよ。
- T : どうして草を入れたの？
- C1 : バッタさんは草を食べるから。あとなるべく広くしてあげました。狭いと跳んできたときにぶつかってしまうから。
- T : C1さん、えらいね。①(C1の頭をなでながら) バッタさんの気持ちになって考えられたね。
- C2 : 私は、コロちゃん(コオロギ)は隠れるところが大好きって本に書いてあったので、瓦で隠れるところを作ってあげました。
- T : コロちゃんは暗いところが好きなんだね。②隠れ家を作ってあげて喜んでくれているよ。

下線①, ②のように, 長尾は発言をした2人の子どもに対し, それぞれ本時のねらいである「生き物の気持ちになる」を価値付け, 他の子どもに知らせたのである。中間交流の中で学びの視点を学級全体で共通認識することによって, それを聞いた子どもたちは, 自分の対象である生き物が喜ぶような棲みか作りができていたのか, 活動を問い直すことができる。怠っていた場合は, 後半の活動で, その視点を取り入れた棲みか作りをすればいいのである。この「でば」は, 中間交流の際に教師が誰を指名するかが重要である。表1の3. 生き物の棲みか作りの活動の中で, 子どもの活動を見取り, 学級全体の学びが向上するような価値ある気付きを見極めなければいけない。長尾は, 前半の活動中, 机間指導を怠らず, 子どもの目線まで姿勢を落とし, 自分の育てている虫に向き合っている子どもの言動に集中していた。ときには, その場で称賛したり, なぜそのような行動にでたのかを尋ね返したりして, 子どもの思考や気付きを見取っていた。つまり, この授業スタイルでの活動中の子どもの見取りは, 中間交流を生かすための「でば」の効果を左右する教師支援といえる。

活動を主とした授業の教師の「でば」をさらに効果的に示した事例が, 長尾同様長良東小2年担任, 内海裕樹教諭が実践した生活科「わくわくドキドキおもちゃランド(15時間完了)」の実践である。内海は, 6時間目「自分の願いに合ったおもちゃになるための秘密を見つけよう」(平成24年10月12日)において, 子どもの意識に寄り添った中間交流を実現した。2年生という発達段階においては, 生活科の学びの経験において, 粘り強く対象であるおもちゃに働きかけることができる。子どもはゴムの力や風の力を利用したおもちゃを作る過程において, 遊びながら, 試しながら, 対象にかける願いを醸成していった。そこで内海は, 前半の活動において「びよんぴよんウサギ」と名付けた上下に重ねた紙コップにゴムを付けて跳ばして遊んでいる子どもに着目した。ゴムの数やゴムを差し込む位置によって, 跳ぶ高さや方向の違いに気付き, 自分のイメージした跳び方を見つけたA児を中間交流で指名したのである。A児は, 友達の前で, 自分のこだわりの位置を示し(この場合は下の紙コップの真ん中あたり)を

示し, 「(ここに) 付けるとよく跳ぶ」と自信をもって話した。内海はすかさずA児にやって見せることを提案し, A児もうなずき, 「びよんぴよんウサギ」を発射させた。さらに内海は, みんなからの歓声と称賛を受けているA児にその感想を尋ねた。「うれしい」と答えたA児は, 遊びの工夫だけでなく試行錯誤を重ね, 願いを実現させることができた自分に気付いたのである。

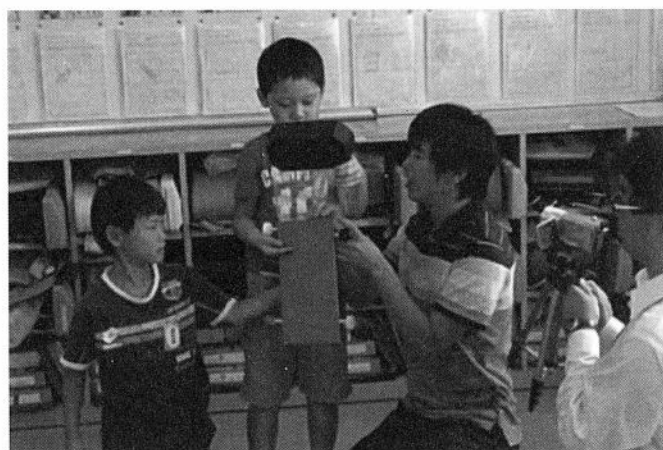


図3：中間交流で子どもの気付きを価値づける内海

この中間交流は, A児だけでなく, 学級全体においても有意味であった。すべての子どもに, 自分のおもちゃを「もっとよくしたい」という願いに向かわせる環境構成がなされていたのだ。例えば特別教室と廊下を開放した活動の空間づくりや, 自分のおもちゃの工夫や願いをカードに書いたねらいの可視化などが挙げられる。内海は時間が来たから「でる」のではなく, 子どもたちのおもちゃにかける願いが十分高まるまで, じっくりとそのときを待ったのである。今がそのときと確信がもてたときに「でる」機会を逃すことなく, 活動を止めA児に着目させたのである。この長良東小の授業スタイルは, 子どもにとって必然性があり, 活動を止めてまで聞くに値する中間交流にすることで, 教師の「でば」を際立たせるのである。

中間交流で「でば」を位置付ける成果としては, 学級全体で, 友達の気付きや活動の工夫を共有したことなど, 話し合ったことが, すぐ活動に生かせることである。一方, 課題としては中間交流においても, 振り返りにおいても, 45分の活動を中心とした授業時間の中に, 2つの交流場面を設けると, どうしても発言者の人数や設定する時間が限られてしま

い、話し合う内容が深まっていかないことである。また活動も途中で停止することを余儀なくさせる。本当にこのタイミングが友達の活動の様子を知りたいのか課題の切実性を判断する必要がある。ときには子どもが交流するに値する気付きや発見が生じるまで活動を続けさせたり、深まりがある話し合いが期待できそうなときは取り上げる子どもの数を増やしたり、話し合いを止めることに不利益だと判断したときは、後半の活動を失くしたりするなど、柔軟な授業運用が求められる。

話し合いの質を高めるには、学習課題の精選も必要となってくる。例えば育てている生き物の種類が違う場合、自分が飼っている虫と友達が飼っている虫との比較関連づけには適しているが、なかなか共通の意識や状況で話し合うのは難しい。果たして低学年の発達段階で、バッタを飼っている子どもにカマキリの情報は必要だろうか。おもちゃづくりの実践も同様に、風の力、ゴムの力などおもちゃが動く要素は様々であった。長良東小の授業スタイルを推進していくためには、学級全体の学び合いに話し合いが深まっていくような時間の確保や、より子どもが聞くことの必然性が生まれる共通課題の設定が望まれる。

(2) 活動を終えてからの話し合いの「でば」

関市立寺尾小学校の白木隆典教諭が実践した1年生活科「あきの おもちゃ だいしゅうごう」(平成25年10月17日)では、活動時間、話し合い時間をしっかり区別して1時間の授業を構成した。まずはドングリを中心とした自然物を利用したおもちゃを作って遊ぶ時間を十分にとり、終盤の残り15分で新たな気付きや思い願いを交流した。

この実践において明らかになった子どもの姿として、遊びに満足できていない状態で活動を止めても、十分に話し合いが深まらないことである。子どもとの言葉の掛け合いは教師と個人との対話に終始し、友達同士との学び合いまでは発展しなかった。子どもの状況からすると、まだ個人探究の域を脱しては無く、この時点では友達との交流を欲していないのである。それを立証する子どもの姿として、教師が活動を止め話し合いの隊形をつくるのに5分の時間を費やした。要するに、遊びはますます広がり、子どもの思いとしてはもっと遊んでいたかったのであ

る。結局15分の話し合いは10分に短縮され、その効果を失ってしまった。

これは決して単元全体では悲観することではなく、子どものおもちゃに対する思いや願いは十分に高まっているのであり、充実とした体験としては十分に評価できる。ただ「でば」に関しては、今は「でる」ときではなかったということである。

2 話し合いを主とした授業での「でば」

ここで取り上げる事例は、1時間の授業をほぼ話し合いに費やしており、体験的な活動場面が見られることが少ないこと、あるいはまったく見られないこともある。愛知県三河地方や長野県信州、神奈川県横浜市などの生活科や総合的な学習の時間を中心とした、探究的な学習を主題研究としている学校でよく見られる。

(1) 自分自身への気付きに導く場面での価値づけ 方向付けのための「でば」

安城市立明和小学校の相磯沙希教諭が実践した2年生活科「大きなあれ ぼくわたしのやさい(30時間完了)」の24時間目「やさいが大きくなったひみつを考えよう(平成25年6月27日)」の事例を取り上げる。春より栽培してきた夏野菜が、生長した理由を交流する授業である。子どもたちは、トマトやキュウリ、ナスなど、自分で育てたい野菜を決め、野菜マスターと呼ばれる地域の野菜作り農家とかかわって、いよいよ収穫を迎えようかという時期に行われた授業である。相磯は、授業前半から学習課題「やさいが大きくなったひみつを考えよう」を提示し、子どもにその理由を発表させた。本時は30時間にも及ぶ長い単元のまとめに入る話し合いであり、相磯のねらいは、野菜という対象だけに留まらず、野菜と向き合ってきた自分自身への気付きまで導くことである。話し合いの様子を表3に示した。

表3 やさいが大きくなったひみつを話し合う様子

- C1 : 僕の<ピーちゃん>は、竹の粉をあげたらぐんぐん育った。
C2 : 私の<キューちゃん>は、肥料をあげたから大きくなりました。
C3 : 私がお世話したから。
T : (黒板にハートのカードを貼る)
C4 : 僕の<カツゾー>は、肥料も水もあげた。①ツルに栄養がいくっておじいちゃんに聞いて

た。休みの日にも行った。

T : おじいちゃんに聞いたんだね。(ここでもハートのカードを貼りながら) 休みの日にも来たんだね。

C5 : 僕の<ゆうたデラックス>は、野菜マスターさんに聞いたら、トマトは水をやりすぎないようにって聞いたから毎日に行かなかったよ。

C6 : おばあちゃんに言われて、実をとったら大きくなった。

(中略、しばらく野菜の気付きの発言が続く)

C7 : 私は②毎日、水やりに行きました。だから大きくなった。

T : ③そうだよ、C7ちゃん、毎日水やりにがんばったもんね。(ここでハートマークとともに、C7がミニトマトに水やりをしている写真を黒板に提示)

C2 : ④私が「大きくなってね」って言ったら、「いいよ」って言って大きくなったよ。

T : (笑顔でうなずきながら C2の発言を板書しハートのカードを貼る)

C4 : ⑤僕なんか毎日「がんばれ、がんばれ」って言ったら、どんどん大きくなったよ。

(この後も、自分が野菜とかかわってきた情意的な側面の気付きの交流がしばらく続く)

※<>内は子どもが野菜に付けた名称

授業前半は、子どもが対象である野菜の生長の気付きについて話し合いが進んだ。相磯は話し合いを止めることなく、子どもの発言に相槌を打ちながら意見を板書した。その中でも自分が野菜にかかわってきた気付きに関しては、ハートの形で作ったカードを貼った。当然、子どもたちもその時点でカードを目にしたのだが、話し合いの中心はお世話した自分ではなく、下線①の C4の発言から、お世話になった人に流れたのである。

しばらく、対象の気付きに関する発言が続いた後、子どもたちの発言内容が一変したのが、授業中盤の下線②の C7の発言と、それに関する下線③の相磯の価値付け、さらに C7の活動の様子を記録した写真の提示である。その写真には、C7が育てた写真だけでなく、C7が水やりする姿も同様に写っていたのである。その瞬間、C7だけでなく、学級全体の子どもが、野菜と向き合ってきた自分自身に気付けたのである。相磯の下線③の「でば」は、30時間という長い単元をかけて徐々に野菜にかける思いが高まってきて、野菜と自分とが一体化した子どもの成長を価値付けたのである。C2は下線④のように、

思考の対象が「野菜」から「野菜と自分」に変容し、いつも野菜にかけていた言葉とそのやりとりを表現した。学級全体は、その発言を茶化することなく、次の C4も下線⑤のように、野菜と自分との心の中での会話を表現したのである。それまでは、野菜が大きくなった知識について発言していた子どもたちが、楽しそうに野菜と自分との情意的な言葉のやりとりを交流し合った。ここに、これからの生活科で目指す子どもの姿がある。対象(野菜)から自分自身(野菜と向き合ってきた自分)へ気付きの質を高めることができた姿である。

上田は質の高い授業の在り方を子どもたちの意欲が高まっていくときと落ちていくとき、それをたくみに生かして目標を達成することが授業の成功であり、その底には必ず集団の活用ということがある⁹⁾と評した。相磯は、授業前半、焦ることなく十分に子どもが対象の気付きを高め、それを集団に交流することに生かし、C7の発言を逃すことなく「でて」、授業のねらいを達成したのである。

また、ここで「でる」ためには、想定通り自分自身への気付きに導くための最善の準備も怠ってはいけな。相磯は教室の大部分を使って掲示した模造紙の壁面構成によって、それを確かなものにした。そこには、春からの実際の単元の流れを、子どもの気付きや写真で表現されていた。教室に掲示されている学びの足跡には、子ども同士が気付きを共有したり、子どもの思いを次への活動につなげたりすることに有効に働く¹⁰⁾。さらに小久保は、授業の中で振り返る行為の価値を、言語活動を充実させることと重ねて「できた」「できない」の結果だけに終わらせるのではなく、できるようになった経緯(ときには失敗に至った原因)を振り返ることの重要性を説いている¹¹⁾。相磯学級の掲示には、野菜だけでなく対象とともに自分が写っていた。つまり、授業の中で取り上げた C7だけでなく、既に学級全体の子どもが野菜とかかわってきた自分に気付ける教室環境に設定されていたのである。自分の取り組みの可視化は、本単元を進めてきた足跡として子どもに蓄積し、学んできたことの自信と、次への活動を誘発し、新たな可能性としてつながっていくのである。

仮に C7の発言と相磯の価値付けによる「でば」が学級全体の子どもたちに浸透しなかった場合は、

この掲示物に目を向けるような方向付けをすれば、十分にねらいに沿った子どもに近づける。ただ、そうなった場合、相磯はそこでも「でば」が必要となってくる。教師の関与が多ければ多いほど、子どもが自ら話し合いを進めていくという実感は薄れてしまう。相磯の「でば」の頻度は、本稿で取り上げた他の事例に比べると格段に少ない。教師が想定したような話し合いが展開されれば「でば」は必要ないのである。

（２）思考ツールを活用した「でば」

近年、思考ツールと呼ばれる教具が注目されている。思考ツールとは、主に板書や掲示において子どもの思考を整理するときに、分類して考えるためのベン図や、関連付けて考えるためにウェビングマップ（イメージマップ）などを活用することで、情報を可視化し思考を方向づけるものとして有効なツールである¹²⁾。前述の相磯が板書で使用したハートマークのカードも思考ツールの一例といえる。

思考ツールを活用させた話し合い授業を展開したのが刈谷市立亀城小学校、屋敷奈緒子教諭である。

屋敷が実践した 1 年生活科「亀城学区は安全な町」（11 時間完了）」の中での 8 時間目「通学路探検で見つけたことを発表しよう」（平成 24 年 6 月日）では、通学路探検で気付いたことを学級全体で話し合う授業を行った。屋敷は特に児童に対し、言葉を発して授業を止めるような「でば」ではなく、思考ツールを活用した板書によって本時のねらいに着目させた。そのねらいとは、今次改訂の学習指導要領でも改善の基本方針の（３）で強調された安全に気をつけて登下校することや、学区には自分たちの安全を守ってくれる人たちが存在し、安心して生活を送ることができることなどを、通学路探検の活動から継続させ、気付きの質を高めることであった。

本時においては、「子ども 110 番の家」が学区には多く存在することに導くことが屋敷の想定した学ばせどころであった。子どもたちは、通学グループに分かれ、教室に広げた学区の床地図で見つけた場所を示しながら、探検の中で見つけた安全なポイントを次々に発表した。発表の順番も決まっていたので、屋敷の役割はグループの呼び出しと板書であり、ややもすると発言が一方的な授業に陥りやすい。授業前半もその傾向は強く、屋敷の動きも「黄色い止

まれのマークを見つけた」、「お巡りさんがパトロールしていた」などの発言に、それを示す写真や絵を提示したり、他のグループでも見つけた場合はツールとしてそのグループを示す色のカードを黒板に貼ったりする役割に留め、どれだけのグループがそれを見つけられたのか発見の数を整理することのみに徹していた。思考ツールの観点から言えば、見つけたものやこと、それが存在するグループが可視化されていることが、板書によって整理されていた。

授業中盤で、いよいよ「子ども 110 番の家を見つけた」という発言から、屋敷のこれまでの動きに変化が見られた。その発言以降、子ども 110 番の家から気付いたことを、グループごとに丁寧に板書し始めたのである。例えば「私たちのグループでは、うどん屋さんが子ども 110 番の家」「毎朝、いつも挨拶をしてくれる優しい人」など、文字にして黒板に示したのである。子どもたちも、この変化を察知し、子ども 110 番に関して知っていることを次々に発言した。さらに屋敷は、「先生ね、子ども 110 番の家の人にインタビューしてきたよ」と、その様子を録画したものを子どもたちに視聴させたのである。映像からは「いつでも困ったときには来てもいいんだよ」という子ども 110 番の家主の声が流れてきた。教師が言葉を発せずとも、思考ツールを生かした板書によって、子どもたちは、学区には自分を守ってくれる人が存在することに気付いたのである。

思考ツールや板書を活用した「でば」は、特に話し合いを止めたり、子どもに言葉をかけたりするわけではなく、教師の関与を最小限に抑えることができる。教師は自らの価値観を押しつける必要はなく、子どもはより主体的な学びを実感できる。課題としては、対話としてのやりとりが少ないため、学びの深まりという点において、物足りなさを感じてしまうことである。

（３）子ども主導の話し合い授業での「でば」

高浜市立港小学校、近藤恵理教諭が実践した生活科 2 年「生きているってすごい！」（22 時間完了）」の 18 時間目「生き物のひみつ」での話し合い授業を取り上げる。近藤は普通の授業からハンドサインなどを駆使し、子ども同士での話し合いを意識させていた。クラスのほとんどの子どもが飼育していたザリガニの秘密の話し合いを表 4 に示した。

表4：生き物のひみつを話し合う様子

- C1：①僕の<きょうぼうくん>のひみつはハサミです。木を持ち上げることができます。
- C2：僕の（ザリガニは）はハサミが抜けそうなくらいしっかり持てる。
- C1：<きょうぼうくん>は、大好きなスルメをジャンプしてはさんでくる。
- C3：<わさびくん>のハサミは動くのと動かないのがある。
- C4：どうということ？
- C3：右が動く。
- C5：右ってどっちのハサミ？
- C3：（しばらく考え込む）
- T：②どっちが動くのかな？
- C3：（カードに描かれてあるザリガニのハサミを指して）下のほうが大きくて、上が小さい。動くのは上のほうだけ。
- T：③すごいね、よく見つけたね。
（中略、しばらく話し合いが続き話題は脱皮へ）
- C6：脱皮に失敗しちゃった。死んじゃった。
- T：④C6くん、脱皮に失敗したときのこと、教えてほしいんだけど。
- C6：脱皮、失敗しちゃって、少しは脱いで、次の日になってもそのままだった。
- T：⑤逆に脱皮に成功した人いますか？成功した人、教えてくれる。
- C7：元気か見ようとしたら、皮が浮かんでいて、ずっと固まっちゃった。
- C8：脱皮は色が茶色になったら脱皮する。ちゃんと餌をあげたらなる。脱皮って面白い。
（授業終盤になって近藤がザリガニの赤ちゃんに話題を転換）
- T：⑥C8ちゃん、うれしいニュースがあったね。教えてくれる。
- C8：私の<だいちゃん>はぐるぐる回る。回らないで心配していたら、下に赤ちゃんがいた。
- T：赤ちゃんについて、知りたい人いますか。
- C1：赤ちゃんが産まれたとき、どんな様子でしたか？
- C8：最初、赤ちゃんは動かない。
- C3：色は？
- C8：ちょっとだけ茶色。
- C9：赤ちゃんも脱皮するよ。
- T：⑦へえ～そうなの、大発見だね。

※<>内は子どもがザリガニに付けた名称

教師の「でば」については、下線②ではハサミの動き方、下線④、⑤では脱皮の様子、下線⑥では赤ちゃんの誕生と、3つの論点で「でて」いたことがわかる。それぞれ近藤が「でた」ことによって、ザリガニの生体について、より深く迫ることができたので、有効な「でば」であったという。また近藤の

場合、関与する回数は頻繁で、「でば」というより対話というイメージに近い。嶋野は、これからは受け身の評価だけではなく、子どもに積極的に対話するような、教師の意図的な働きかけによる引き出す評価も重要であろう¹⁵⁾と述べている。近藤も、下線③、⑦のように、賞賛や価値付けの対話を効果的に行った。成果としては、それぞれの考えについて丁寧に価値付けているため、多くの子どもにとって発言したことへの満足感を得られることである。ただ、個の探究に関しては効果はあるのだが、授業全体としては、話題が分散し、一つの方向性として深めることは、あまり期待できない。

そのような課題を差し引いても、本実践においては活発な話し合いが成立していた。この質の高い話し合いを支えていたのは、子どもたち主導で話し合いを連動していることである。例えば、下線①の発言をきっかけに、動き方や使い方など、子ども同士でハサミの特徴を深めている。話し合いのできる学級の条件として、話し合いをするときに相手の意見をなおざりに聞かず、質問をしたり、議論したりすることが学級であたりまえになっていることが必要である¹⁴⁾。この条件を満たせば、低学年の学級においても、子どもが主体となって話し合いを進めていけるのである。

また、近藤学級の子どもたちは、育てているザリガニの生体の様子を実によくとらえている。単元の終末とはいえ、この豊富な気付きの量と質を支えたのは、子どもたちがザリガニを育てている上で、書きためてきたカードの存在が影響している。さらに、近藤は毎回の授業で書くカードを、ファイル形式で溜めていけるように支援した。本時の話し合いにおいても、子どもは学びを蓄積したファイルを机上に置き、ページをめくりながら「次はどんな秘密を話そうか」、「友達はどう言っているけど僕のザリガニはどうだろうか？」と見つけたり、比べたりしながらするのに役立てた。このカードは、近藤の朱書きによっても、子どもの気付きを価値付けている。当然、近藤は、子どもの気付きや意識の流れを把握していたことになる。その効果が表れたのは、下線⑧による「でば」であった。ザリガニの卵が孵っていることをカードに書いてあったことを、事前に把握していたので、迷うことなくC8を指名することが

できたのである。この意図的な指名によって、話し合いは近藤が想定した通りに進んだのである。



図4：ザリガニの秘密をカードに書きためたファイル

IV 研究のまとめ

1 「でば」によって話し合いを学び合いへ

本稿で論考した教師の「でば」で共通していたことは、教師が「でる」ことによって、話し合い授業が学び合う授業になっていたことである。つまり、話し合い授業における教師の「でば」の意義とは、子ども一人一人の個々の学びを、集団によって学び合う授業に発展させることである。

嶋野は、学び合う授業の要点の一つとして、「子どもが学び合わなければいけない状況をつくること」を挙げている¹⁵⁾。その状況をつくるのが、話し合いにおける学習課題である。学び合う集団の子どもすべてに保証されている共通課題や、子どもにとって高すぎもなく、低すぎもない達成するに値する適切な課題など、改めて話し合い授業における課題設定の重要性が浮き彫りになった。

2 授業構想を立てて効果的に「でる」

話し合いの中で学び合う場面を生み出すためには、教師の授業構想力が問われる。また、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¹⁶⁾。話すことと同様に、聞くことを奨励する授業も普段から心がけなければならない。子どもに一方的に聞くことを強要するのではなく、クラス全員の子どもに共通体験が保証されているか、話し合う課題に切実感があるか、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)などを確認し、1時間の授業を構想するのである。授業構想を考えた上で、どこで、どれくらい、どのように、「でる」

べきか熟考することになる。そのためには、あらかじめ子どもの気付きや考え、つまりきなどを座席表などに記録しておき、意見の対立場面や、共感・支援するような場面を選びすぎる。その中から、学び合いに発展するような場面こそ、話し合い授業における教師の「でば」なのである。

また、「でば」が頻繁にあつては、流す場面と立ち止まらせた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。子どもの力だけで教師のねらう話し合い授業が展開できれば、「でる」必要はないのである。

3 子どもの思考をイメージして「でる」

三浦は、「生き方のモデルとなる生活態度と規範を示す力」や「子供を捉え、次への支援を方向づけてきる力」などの「教師の『実践的指導力』」の一つとして、「子どもの思考をイメージし学習活動を構築できる力」を挙げている¹⁷⁾。このことは「でば」の場面においても、思いつきで「でる」ものではなく、ましてや時間がきたから機械的に「でる」ものではない。まだ現れていない子どもの内面をじっくりと見取り、子どもの立場で「でる」場面を考えることを示唆しているのである。事前に子どもたちの気付きや意識の流れを、カードの言葉や活動の様子から把握し、話し合いの動向を見定め、タイミングを逃すことなく「でる」ことが大切である。

「でば」の場面を判断する能力は、徹底した子ども理解で養われる。その一助として、長良東小の長尾、内海両教諭の姿勢に着目した。授業中、2人は常に子どもの目線まで自らの視線を下げ、ときには子どもより低い姿勢から、子どもの内面をとらえようとしていた。対象に向かっているときの集中力、願いを達成したときの喜び、思うようにことが進まないときの困難さなど、子どもと一緒に共有したのである。この教師支援の在り方も、長良東小の授業スタイルの一つといえる。

V 課題と明らかになった今後の方向性

以上、話し合い授業における教師の「でば」について言及してきたが、「でば」のとらえが広義なため、

やや分析に統一性を見出すことに課題が残った。また、本稿で取り上げた話し合い授業が、単元の中の1時間の授業だったため、前後のつながりで教師の「でば」の有効性について、論じることができなかった。

また、探究的な学習という点において、総合的な学習の時間の授業における話し合い授業、さらには他教科との比較なども、今後視野に入れて教師の「でば」に関する研究を進めていきたい。

今後の生活科授業の動向として明らかにしなければいけない点は、子どもを見取る上で、思考と気付きの質を高めることの関連性ではないか。生活科における思考場面とは、子ども自らが思いや考えを思い巡らせ、学びに生かしていくことである。話し合い授業においても、より子どもの学びの発動性を促す自分ごとの学びを確立していく必要がある。

註

- 1) 阿部昇「全国学力・学習状況調査の結果を教育実践にどう生かすか ―秋田県トップクラスの要因分析に基づいて―」「教師の専門的力量と教育実践の課題 日本教育方法学会編」図書文化 2013年 pp.25-39
- 2) 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
- 3) 寺尾慎一「豊かな学びをひらく授業の構想」梓書院 2009年 p. 61
- 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) 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年 p. 2
- 6) 前掲書5) p. 22
- 7) 松本謙一「問い直したい『話し合い』観 ―『総合的な学習の時間』新設に際しての一考察―」「学会誌『せいかつか&そうごう』第9号」日本生活科・総合的学習教育学会 2002年 p. 102
- 8) 加納誠司「教科の枠を超えた教育・伊那小を参観して」「学校マネジメント」明治図書 2009年 pp. 30

- 31

- 9) 上田薫「学力と授業」黎明書房 1988年 p. 103
- 10) 秦啓子「体験から言葉を育てる教師支援の在り方 ―幼小背接続期における生活科の気付きに着目して―」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. 75-76
- 11) 小久保美子「『紹介する, 批評する』は, 言語活動の充実をもたらす『知の行為』である」「初等教育資料 6月号」東洋館 2013年 p. 8
- 12) 田村学・黒上春夫「考えるってこういうことか!『思考ツール』の授業」小学館 2013年 p. 14
- 13) 嶋野道弘・寺尾慎一「生活科の授業方法 新しい評価を生かす構想と展開」ぎょうせい 2003年 p.23
- 14) 嶋野道弘「小学校新学習指導要領の展開 総合的な学習編」明治図書 2008年 p.23
- 15) 嶋野道弘「学び合う授業づくり・その本質と方法」「初等教育資料 5月号」東洋館 2013年 pp. 9-11
- 16) 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
- 17) 三浦浩子「『教師の実践的感性を育てる生活科』の在り方に関する研究」愛知教育大学生生活科教育講座紀要「生活科・総合的学習研究」2009年 第7号 p. 62