

# 生活科における共感性育成に関する一考察 ～他者との「葛藤」場面における、ゆさぶりに焦点を当てて～

征矢 亮

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

A Consideration on the Development of Empathy  
in Living Environment Studies

Tasuku Soya

(Graduate Student, Aichi University of Education)

## I はじめに

平成20年の学習指導要領改訂に先がけ、教育基本法の改正が行われ、その前文に「公共の精神を尊び」という文言が加わった。現在の教育において、個人の尊厳が重んじられ、自己の確立を図ることを通じて他者の尊厳をも重んじる態度をはぐくむことが求められている。<sup>1)</sup>

また、生活科では子ども一人一人の思いや願いを尊重する学習指導のもと、子どもが「自分のよさや可能性に気づき」<sup>2)</sup>同時に「友達のそれにも気づき、認め合い、そのよさを生かし合って共に生活や学習ができるようになること」<sup>3)</sup>が求められている。

これらのように、個性を尊重し、自己を確立することを通して、他者を尊重する態度を育むことが求められている。では、具体的にどのようなプロセスで、どのような態度を育むべきなのであろうか。そこで、着目したのが平井信義(1999)(以下の平井の引用についても1999年のものである)の共感性及び、共感性を育むためのプロセスについての考え方である。

平井によると共感性とは「相手の立場に立って考え、相手の気持ちをくむ心」<sup>4)</sup>であり、外的報酬(教師が行動を褒めるなど)や内的報酬(自尊心、喜び、プライドなど)を求めない、内面の気持ちが自然に行動として表現される、自発的な態度を共感性としている。

注目すべき点は、共感性を育むためのプロセスである。平井は共感性を育むための要因の1つとして「受容体験」を挙げている。「受容体験」とは子どもが「ありのままの自己を誰かに受け入れてもらうこと。」<sup>5)</sup>

である。平井は「それによって(受容体験)によって子どもは自由に自己表現をすることが可能となります。自由な自己表現とは、ありのままに自己を表現することができるとともに、自己批判または自己反省の能力が育つことであり、前者を自己受容ということばで表現しています。」<sup>6)</sup>(括弧内は筆者により加筆)と述べ、さらに「相手から受容されることによって自己受容が可能になるとともに、相手の立場に立って考え、相手の気持ちをくむ能力、他者受容(共感性)の能力が育ちます。」<sup>7)</sup>(括弧内は筆者により加筆した。)としている。

これらより、平井は共感性を自発的な態度であるという考えのもと、子どものありのままを受容し、子どもがありのままに自己を表現できる状態にすることが、共感性を育む上で重要であるとしていることが分かる。

このように、平井の考え方は、冒頭で述べた、現在の教育で求められている、個人の尊厳を重んじ、自己の確立を図ることを通じて、他者の尊厳を重んじる態度を育むことと類似している。よって、平井の共感性についての考え方を読み解くことで、他者の尊厳を重んじる態度やそれを育むプロセスについて、具体的にしていけることができると考えた。

そこで、平井の共感性を足場とし、生活科において育むべき共感性を定義し、共感性を育むためのプロセスについて考察することを研究の目的とした。本研究では、生活科における共感性の定義及び共感性を育むプロセスについて文献調査、授業分析から明らかにしていく。

## II 平井信義における共感性を育むプロセス

平井は、共感性を育むための要因として「受容体験」、  
「自己受容」、  
「葛藤」を挙げている。以下にそれらの用語の説明をまとめる。

受容体験：「ありのままの自己を誰かに受け入れてもらうこと。他者受容される体験。」<sup>8)</sup>とされている。

自己受容：「自分のありのままを受け入れ、それを表現すること。」<sup>9)</sup>とされており、「自己受容の能力の実現によって、自発性の発達が保障されるとともに、自己活動が盛んになります」<sup>10)</sup>とされている。

葛藤：明確に定義はされていないが、自己受容の実現によって、子どもの自己活動が盛んとなり、子ども同士の主張がぶつかり合うことと考えられる。<sup>11)</sup>

以下に共感性が育まれるプロセスについてまとめる。

「Iはじめに」に前述したように、子どもは「受容体験」を通し、「自己受容」が可能になる。「自己受容」が可能になることで共感性が育まれるとされている。このように、平井の考えでは、「受容体験」と「自己受容」が共感性を育む上での土台となっている。

また、平井は「自己受容の能力の実現によって、…  
(中略)…『子ども子ども』関係のなかで葛藤を体験する機会が多くなります。そして、葛藤をするなかで自己変革が可能となり、他者受容である『思いやり』(共感性)がだんだんと発達していきます。」<sup>12)</sup>と述べている。このように、子どもが「自己受容」を実現できることで、他者との「葛藤」が生まれ、その「葛藤」を経験することで、共感することができるように「自己変革」が行われ、共感性が育まれるとされている。

## III 生活科における共感性

「Iはじめに」でも前述したが、平井によると共感性とは「相手の立場に立って考え、相手の気持ちをくむ心」であり、自発的な態度である。本研究においても、この定義を用いて論を進めていく。

平井は、共感性について「私たちは、それが自己犠牲を含んでおり、究極的には自己犠牲がその内容の全面を占めることを想定しています」<sup>13)</sup>としている。しかし、子ども一人一人の思いや願いを尊重する生活科

において、自己犠牲へと向かう共感性はふさわしくないと考える。

生活科は気付きの質を高める学習活動を大切にしている。<sup>14)</sup>そして、気付きの質を高める学習指導の進め方のひとつに、子ども一人一人の個別の気付きを、友達と伝え合うことで、関連付けられた気付きへと高めることが挙げられている。<sup>15)</sup>このように、生活科では子どもが、友達との伝え合い活動を行い、気付きの質を高めていくことが重視されている。伝え合いの場においては、長岡文雄(1972)が述べているように「それぞれの子どもが自己主張をもち、みずからを主張するとともに他の主張をみとめ、それを生かすことを考え、自己統一を求めつつ、たえず他に学び、多様性をもつ自己へと変革をとげていくような姿勢であること」<sup>16)</sup>が望ましい。

つまり、生活科において共感性は、自分の主張を抑制するといった、自己犠牲的な共感性ではなく、他者の主張を共感的に受け入れ、自己の主張を見直し、主張のもととなっている気付きを質的に高めていくためのものでなければならないと考える。

## IV 生活科における共感性を育むプロセス

平井の共感性を育むためのプロセスについての考えをもとに、生活科における共感性を育むプロセスについて考察していく。

生活科の学習指導の特質として、「児童の思いや願いをはぐくみ、意欲や主体性を高める学習過程にすること」<sup>17)</sup>がある。

また、生活科の究極的な目標は「自立への基礎を養うこと」<sup>18)</sup>である。自立には3つの柱があり、その中の1つに「精神的な自立」がある。精神的な自立とは「自分のよさや可能性に気付き、意欲や自信をもつことによって、現在及び将来における自分自身の在り方に夢や希望をもち、前向きに生活していくことができる」<sup>19)</sup>とされている。

これらのように、生活科では、子ども一人一人の意欲や主体性、自信を育むことに重きを置いた教科である。これらは、平井の考えるところの、子どもが「自己受容」を実現している状態と類似していると考えられる。また、これらの態度を育むための要因の1つに生活科においても「受容体験」が考えられないだろうか。

子どもが受容されることの重要性について、藤井千春（1999）は「心理的に依存している相手に自分の心の動きとそれに伴う感情を共感をもって受け留められることにより、子どもは自分のその心の動かし方に自信を持つ。そこからその動きをさらに発展させてゆくこと、具体的に言えばさらにその問題について調べてゆくことへの意欲を持つ。」<sup>20)</sup>と述べている。

また、松本謙一（2002）は追究を楽しもうとする子どもを育てるために大切なこととして「どの子どももよくなり、認められたいと願う。この集団としての機能をフルに活用し、自己存在感・自己有用感を高めていくことが大切なのである」<sup>21)</sup>と述べている。

これらより、生活科においても、「受容体験」は、子ども一人一人の意欲や主体性、自信を育んだり、「自己受容」の実現を図ったりする上で重要だと言える。

そして、森元哲治（1995）が「小集団で力を合わせて、何かを作ったり、活動しようとする時、子ども一人一人によって願いとすることや実現したいことに違いが出てくるのは当然である。低学年の子どもがこのために、口論したり、仲たがいをすることもよくあることである。しかし、このような経験があつてこそ初めて、自己を主張するだけでなく他の考えも認めなければならないこと、…（中略）…の大切さを学んでいくのである。」<sup>22)</sup>と述べているように、他者との「葛藤」を体験することも、生活科において重要なこととして捉えられている。

以上のように、生活科においても、「受容体験」や「自己受容」、「葛藤」といった要因は重視されていることが分かる。では、生活科学習においてこの3つの要因さえ扱えば共感性が育まれるのだろうか。

平井や森元が述べているように、他者との「葛藤」経験が、共感性を育むために必要な要因だと考えられる。しかし、ただ他者との「葛藤」を経験することだけで、共感性が育まれるとは考えにくい。他者との「葛藤」を通して、「自己変革」できずに、そのまま他者を否定的に捉えてしまうことも多々あると考えるからである。そこで、他者との「葛藤」から、平井の述べているような、共感することができるように「自己変革」するプロセスについて以下に考え、仮説を立てる。

「自己変革」については、自己の主張を見直し、主張のもととなっている気づきが質的に高まっている状態であるとする。

愛知教育大学附属岡崎小学校（1996）は、「自立する力」と「共存の意識」を育むための要因として「自己への問いかけを強める」<sup>23)</sup>ことを挙げている。自己への問いかけは、子どものそれまでの認識がゆさぶられ、自分を問いなおしたり、自己更新を進めたりする動き<sup>24)</sup>であり、「子どもたちが、対象からの事実や友だちの思いや考えを受け止め、『ぼくの思っていたことと違うぞ』『本当に、自分の考えはいいのか』とゆさぶられたとき、自己への問いかけは生じる。」<sup>25)</sup>とされている。このように、子どもがゆさぶられることで、「自己への問い直し」を行い、「自己変革」していくことがわかる。

このことより、他者との「葛藤」場面においても、子どもがゆさぶられることで、「自己への問い直し」を行い、「自己変革」するのではないかと考えた。

また、他者との「葛藤」場面において、どのような支援を行うことで、子どもはゆさぶられるのであろうか。岩崎紀子（2005）は子ども同士が、意見を主張し合っている場面において、お互いの意見を「聴く=受け入れる」ための支援として「ずれの在り処を整理した教師の出方」<sup>26)</sup>を挙げている。

これらのことより、他者との「葛藤」場面において、子ども同士の主張が対立している原因となっている、ずれに気付かせることで、子どもがゆさぶられると考えた。以上をふまえ、仮説を以下のように考えた。

他者との「葛藤」場面を設定し、子どもに子ども同士の主張が対立している原因となっている、「ずれ」に気付かせることで、子どもがゆさぶられ、「自己への問い直し」を行い「自己変革」するであろう。

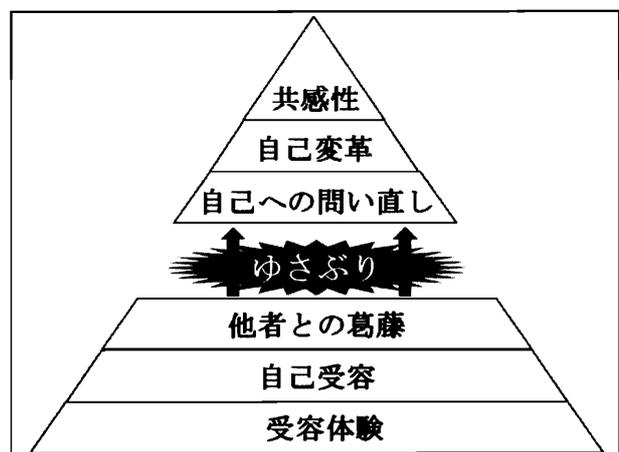


図1 「共感性が育まれる構造」

これまでをふまえ、共感性が育まれるプロセスについて、以下にまとめる。また、そのプロセスについて図1「共感性が育まれる構造」に表した。

子どもが「受容体験」を経験することで「自己受容」が実現される。「自己受容」は「共感性」を育む上での土台となっている。また、「自己受容」が実現されることで、他者との間に「葛藤」が生まれる。他者との「葛藤」場面で、「ぼくの思っていたことと違うぞ」や「本当に、自分の考えはいいのか」などと、ゆさぶられることで、「自己への問い直し」が行われ、「自己変革」し、「共感性」が育まれていく。子どもをゆさぶるために、子ども同士の主張が対立している原因となっている、ずれに気付かせることを考えた。

## V 実践事例分析

### 1 実践事例分析の目的

「IV 生活科における共感性を育むプロセス」で、他者との「葛藤」場面を設定し、子どもに子ども同士の主張が対立している原因となっている、ずれに気付かせることで、子どもがゆさぶられ、「自己への問い直し」を行い「自己変革」するであろうという仮説を立てた。この仮説を授業分析で、検証していく。

### 2 対象と方法

- ・平成5年に愛知教育大学附属岡崎小学校2年生で実施された生活科単元「今わたしにできることは？」  
(実践者：白井博司)
- ・平成3年に富山市立堀川小学校2年生で実施された生活科単元「ふなのりシンドバッド」  
(実践者：松本謙一)

上記実践の授業記録や児童の学習記録、授業を映したDVD、教師による記述から分析する。

### 3 実践の概要

- ・「今わたしにできることは？」

子どもたちに、母子手帳・アルバムなどの記録を調べさせたり、大きなけがや病気をしたときの親の思いを聞きとらせたりするなかで、かけがえのない命を育むために、懸命に取り組む家族の姿を感じとらせていく実践である。

- ・「ふなのりシンドバッド」

子ども達が、自分たちで手順を考え、材料を集め、船を造っていく実践である。子ども達は、実際にプールで船を浮かばせながら、試行錯誤を行い、グループ

で協力して、船を造っていく。そして、レース大会を行い、最後はお互いの船を紹介し合う。

## 4 結果・考察

- (1) 「今わたしにできることは？」のM児の事例

### 1) M児について

10月27日 M児の学習記録
わたしは、ぼにゅうのこと、こなミルクのことをしらべよう。…(中略)…ぼにゅうのなかにたぶん、えいようがはいっていると思います。

このように、M児は母乳と粉ミルクについて調べることで、自分の生い立ちに迫ろうとしている児童である。

10月28日 M児の学習記録
赤ちゃんは、母乳をのみます。でも、ぼにゅうの出ないお母さんはしかたなく赤ちゃんにこなミルクをのませます。それは、ぼにゅうのほうがえいようがあるけど、しかたありません。

このように、M児は栄養面から、粉ミルクよりも、母乳のほうがよいという考えをもっていることが分かる

11月6日 M児の学習記録
わたしは、ぜったいぼにゅうのほうが、ぜったいいいと思います。だって、こなミルクは、ビタミンとか、入っていて、いいかもしれないけど、 <u>ぼにゅうは、ぜんぶ、そんなビタミンとか、ぜんぶちゃんと入っているから</u> 、こなミルクより、ぼにゅうのほうがいいと思います。(下線は筆者により加筆した。)

このように、追究の中で、M児は母乳に対する思いを強くしていることが分かる。しかし、「ぼにゅうは、ぜんぶ、そんなビタミンとか、ぜんぶちゃんと入っているから」と、事実に基づかない記述をしている。これについて、白井は「母親への思いが先行するあまり、事実が見えにくくなっている。この背景には、母親の存在が大きなことがうかがわれる。1年生の『ぼくのうちはこんなおうち』における母親の料理づくりを追究したM児が、母親のすごさを実感していることも、彼女の考えを揺るぎないものにしていくといえる。」と分析している(名前は筆者により変換した。)。このように、M児は母親に思いを寄せるあまり、母親の体で作られた母乳を絶対視しており、母乳の方が粉ミルクよりも良いという

主張の理由が事実にもとづいていないことが分かる。

## 2) 抽出児Mの葛藤場面

白井は、栄養面にこだわるM児が追究を見直し、母親の存在にも正対することを願い、かかわり合いの場を設けた。死産を経験した母親への聞き取りをもとにひとり調べをすすめているH児をかかわらせることで、M児をゆさぶらせようとしたのである。以下の授業記録が、M児とH児の最初の葛藤場面である。

### 11月12日 追究を見直すかかわり合いの授業記録

M児 72: Hちゃんにおたずねなんだけど、なんかさつき人の子にあげるのは、いやだったって、Hちゃんのお母さんは、おばさんはいやだったって言ったでしょう。それで、私も、なんかあげたくない気持ち。でもね、でもわたしもね。なんかあげたくないからって、すてるのはもったいなさすぎるっていうか、だから、他にもHちゃんのお母さんみたいじゃなくて、なんかねえ、病気みたいっていうか、病気でね、栄養をとらなかつたっていう感じで母乳の出ないお母さんとかいるのね。そういう人にね、あげればね。でも、Hちゃんのお母さん、いやだっていうからね、私ね、変なお母さん、変だなと思うんだけど。だってね。何か捨てるのは、もったいなさ過ぎるし、あげれば、別に、そのう、赤ちゃんも、助かるってんじゃないけど、何か粉ミルクより、母乳の方が栄養があると私は、思うじゃんね。

H児 73: そのお母さんがおっぱいが出なくて、その赤ちゃんがおっぱいが嫌いだったら？

M児 74: そんなことはないと思うよ。

H児 75: 何で？

M児 76: だってさあ。ぼ、母乳はさあ、私、思うんだけど、粉ミルクを嫌いな赤ちゃんの方が絶対多いと思うよ。だってさあ。… (中略) …

T93: ちょっと持って。他の母乳のよさってないのかな。

M児 94: でもさあ

(下線部は筆者により加筆した。)

白井によると、このかかわり合いにおいて、H児は自分の母親が、死産を経験したこと、そして母乳を捨ててしまったことを発言しており、母親の死産による悲しみが分かるような、具体的な発言は無か

ったという。また、ここでの対立は、M児が感情的になり、教師や他の子どもを受け入れられないほどのものであったという。

M児 72 はH児が、母親が死産を経験した事、母乳を捨ててしまったことを発言した後の発言である。「あげたくないからって、すてるのはもったいなさすぎる」から、M児が変わらず母乳を絶対視しており、H児のお母さんが母乳を捨ててしまった心情を理解できていないことがわかる。

また、授業後の学習記録には以下のような記述をしている。

### 11月12日 M児の学習記録

Hちゃんのお母さんは、ほんとうにかわいそうなのに、私は、それはじゅうぶんわかっているけど、あげればいいのに、あげないなんて、Hちゃんのお母さんはほんとうにばかじゃないけど、へんというかへんなお母さんとってしまいました。

(下線部は筆者により加筆した。)

(名前は筆者により変換した。)

このように、M児は「じゅうぶんにわかってはいるけど」と記述しているものの、「へんなお母さん」と記述していることから、死産を経験し、母乳を捨ててしまった、H児のお母さんの気持ちについて、本当に理解していないと考えられる。

以上のように、このかかわり合いのM児とH児の葛藤において、M児はH児の言っていることを表面的に受け止めているだけで、心はゆさぶられていないことが分かる。

以下の授業記録は、2度目のM児とH児の葛藤場面である。(C n : 学級全体)

### 11月18日 追究を見直すかかわり合い授業記録

M児 40: じゃあ、粉ミルクばっか。粉ミルクだってさあ・・・母乳の方が絶対いいよ。

T児 41: 母乳の方がよくても、赤ちゃんにとってはね。赤ちゃんに無理やりあげたらねえかわいそうじゃん。

M児 42: じゃあ、粉ミルクも赤ちゃんに無理やりあげているっていうわけ？

T児 43: そんなこと言ってるわけじゃないじゃん。赤ちゃんが嫌がるっていつているんじゃない。(騒然となる)

H児 47: だから、1週間泣いたって聞いたら、もっと泣いたよっていつて、1週間って7日でしょう。お母さんだったら8日ぐらいかなと思ったんだけど...

T48: そこで、Mちゃんも考えないといけないんだけどね。Hちゃんのお母さんがなぜ、そんなに泣いたか。これは、みんなも考えないといけないんだけどね。

H児 49: 名前もまだ決まっていないうきに死んじゃったけど、1カ月も泣いていたんだけどね。

T50: 1ヶ月も

H児 51: 1ヶ月も1日中泣いていたんだよ

Cn52: えー

H児 53: 1日中泣いてないかもしれないけど、ほとんど泣いていたんだって

今回のかかわり合いにおけるH児について、白井は「Hが1か月も泣き続けたことを『あげる気もちにはならなかった』という母親の言葉を根拠に、兄を思う母親の気持ちに寄り添いながら語った。前回と違い彼女は聞き取りをもとに母親のその時の状況を語るなかで、母親の思いを伝えようとする姿があった。そこには、途切れ途切れに語る姿に母親の生きざまにふれた彼女ならではの動きがあった。」と述べている。

またH児 48以降のM児について、「...M児の様子が変わってきた。M児の顔つきは穏やかになり、H児やT児に優しい眼差しを向けて聞き入っている。」と述べている。そして、授業の後に書いた学習記録には以下のような記述が見られた。

11月18日 M児の学習記録

私は、今日のじゅぎょうでこう思いました。それは、さいごのへんで、きゅうに思っていたことが、ちょっとだけいやになってきたのです。それは、あんなにHちゃんに「Hちゃんのお母さんはへんだよ」とか言ったり、「あげればいいのに」とか、さんざん言っていたのに、きゅういやになりました。Hちゃんのお母さんの気持ちが分かったんだと思います。Hちゃんのお母さんの気持ち、それは、とても、とてもじゃ言えないほど、とてもかなしいと思って。わたしは死んだ気持ち、あげる気もちが、はじめて わかったんだ と思いました。あげる気もち、死んだ

気もち、どっちとも心のいたむことです。でも、それを、私が言っていたなんて。「Hちゃんのお母さんの気持ちは、それはわかるよ」といった私だけ、しっかりと、わかってはいなかったんだと、私はわかりました。それを言ったとなると、心のいたむことです。みんなじゃないけど、死にそうになった子、死んだHちゃんのお兄ちゃんの、いろいろな、お母さん、お父さんの気もちそれは、だれにも、口では、話せない気もちなんだと、思いました。

(下線は筆者により加筆した。)(名前は筆者が変換した。)

「はじめてわかったんだと思いました」から、M児が、H児が語っていたH児のお母さんの本当の気持ちについて気付いていることが分かる。また、「しっかりと、わかってはいなかった」、「私が言っていたなんて」から、他者の気持ちに気付くことで、今まで分かっていたつもりになっていた自分の足りなさに気がつき、「自分への問い直し」を行い、「自己変革」していることが分かる。

H児 47以降のM児の様子から、M児がゆさぶられたと考えられる。また、ゆさぶられた原因として、M児の学習記録に「しっかりと、わかってはいなかった」とあるように、M児が、H児が述べているH児の母親の悲しみと、M児が分かったつもりでいたH児の母親の気持ちのずれに気がつき、ゆさぶられていると言える。

(2)「ふなのりシンドバッド」O児の事例

初めて船を深いプールで浮かべて遊んだ直後の話し合いである。( ): つぶやき

5月18日 授業記録

T1: 初めて深いプールで船を浮かべてみたんだけど、どうだったかな?

S児4: 今日「ふわふわまくら号」が浮いたからとってもうれしかったよ。それで、私は昨日までの3日間、ガムテープを貼って金槌で釘を打つのはばかりやっていたのね。ひどかったけど、一生懸命やってきたからちゃんと浮いたんだと思うよ。

O児6: 私はSさんと反対で、『これ(自分たちの船)が「ふわふわまくら号?」』ってFさんに言われたのね。だから何か嫌な気持ちになったよ!

(W児10): Fさん、どうしてそんなこと言ったの?

F児11: だって毛糸が少ししかないし、全然「ふわふわ

まくら」に見えないから不思議だよ。

(N児12) : そうだよな。「ふわふわ」って言うのならもっと毛糸が全体についているはずだ。

S児15 : (感極まったように立ち上がって、) でも、私たちのグループに毛糸とかもっている人が少なかったから・・・(涙を溜めながら) しょうがなかったの。

K児30 : でも、3日間も釘打ちしていたのに、毛糸が少ないことに気付かないのは変だよ。分かっていたんじゃないの？

S児32 : だって、まず頑丈にしないと壊れたり沈んだりするでしょう。だから、8人みんなで釘打ちをしていたんだよ。それで毛糸をつける暇もなかったの……。

Q児45 : 私、Sさんの気持ち分かるよ。沈んだら大変！ふわふわまくら号、1番よく浮いていたもんね・・・だから、毛糸を持ってきてあげたくなったよ。

F児47 : 私もしょうがないと思えてきたよ。でも、それならみんなに「毛糸をもってきて」って頼めばいいんじゃないの？私も、明日持ってきてあげるからね！

W児49 : 毛糸でなくてもいいんじゃない。綿とか発砲スチロールとか、別の物でも使えるよ。

(下線部は筆者により加筆した。)

#### 話し合い後のO児の学習記録のタイトル

ふわふわまくらごうは8にんのつてもしずまない！

学習記録からわかるように、O児は、沈まない頑丈な船を造る事に力を入れてきた児童である。そして、授業では実際にプールに浮かべて、グループ全員で乗っても沈まなかったことに喜んでいる。そのような中、F児に「これがふわふわまくら号」と言われた。そのことについての話し合いである。

O児は、O児6で「嫌な気持ちになったよ」と述べていることから、自分たちが一生懸命頑丈に造った船に対して悪口を言われたと感じ、腹を立てていることが分かる。しかし、話し合いの後O児のグループは粗大ゴミの収集場所からベッドのマットレスを持ち込み、船の上においてふわふわにしようと試みている。また、後の授業において「意味が分かるふねをつくればいいとおもうよ。」や「わたしは意味を大切にしたい方がいいと思うよ」(両発言ともに6月18日の授業記録)と述べている。これらから、S児は、この話し合いにおいて、船を丈夫に造るだけでなく、名前の意味を考えて船を作ろうと「自己変革」したことが分かる。

その契機となったのがF児11、N児12の発言だと考えられる。これらの発言前には自分の主張していたO児がこれらの発言以降、全く発言をしなくなった。このことより、F児11、N児12の発言によりO児がゆさぶられたと考えられる。

ゆさぶられた原因として、S児は、F児が自分が頑張っている船に対して、単に悪口を言っているという考えと、F児が船の見た目と船の名前の違いを不思議に感じていることのずれに気付くことでゆさぶられたと考えられる。

(3) 「ふなのりシンドバッド」W児とK児の事例

第2回シンドバッド大会(レース大会)が行われる日の朝の会の授業記録である。(N) : 行動

#### 6月1日の授業記録

T1 : じゃあ、いよいよ第2回シンドバッド大会の今日は、競争すると言っていたんだけど。

W児6 : 僕はちょっと待ってほしいよ。だって…

B児8 : 壊れたんでしょ。

W児10 : (Nうなずく) 僕は今日学校へ来たら、船を見に行っただのね。そしたら、壊れていたから、ちょっと30分くらい…

K児11 : 30分だめ。

N児12 : 30分もだめ。

C13 : 30分も待てない。

T24 : どうして30分と思ったの。

W児25 : 発砲スチロールが壊れて、壊れていたから、ちょっと取り替えとかするからちょっと待ってほしい。

N児39 : でも、僕は30分も待っていたら競争する時間がなくなるかもしれないでしょ。それで3回戦までできなくて、1回戦ぐらいまでしかできないかもしれないから、待っているのはいやだから、Wくんチームは

C40 : 失格？

N児41 : 後でやればいい。

W児48 : でも、2分しかないもん。

T49 : そしたらあなたは、待っていてあげれないと言うんだ。すぐに始めればいいと言うんだ。

N児50 : そんなんしたら、競争やる人が早くやりたいということがあるでしょう。僕だってそんなの待っていたら、早くやりたいなあという気持ちに

なるから、待っているより早くやりたい。

F児 53 : (N急に立ちあがって) (N興奮したように大声で) Nさんに質問です。そしたら、Nさんの船が壊れて、みんなが早く競争したいと言ったら、どんな気持ちになるんですか。

N児 58 : そんなら僕たちめちやくちやにでも直す。

F児 59 : でも、競争している間に壊れたらどうするの。

N児 60 : そのまんま終わりまでいって後から直す。

T62 : Fさん、あなたは今、なんでNさんにそんなこと言おうと思ったの。

F児 63 : だって、私なら競争するとするでしょ。そして、船が壊れたとするでしょ。みんなが早くしたいと言ったとするでしょ。そしたら、私はいやな気持ちになるから。

K児 64 : だけど、自分たちが悪いんじゃないの。

K児 68 : 僕たちのいかり号は、競争に出るために、少し壊れないように気をつけてやっていたから壊れなかったよ。

T69 : やっていたって何を。もう少し詳しく話してよ。

K児 70 : 壊れないように浮かばして遊んでいたのね。そしたら、少しも壊れなかったから、Wくんたちみたいに、自分が気をつけてやっていないから壊れたんじゃないの。

T74 : Wくんそれ聞いてどうだい。

W児 75 : (N首をかしげながら自信なさげに) 発泡スチロールが前の時からくさって痛んでいたから。

N児 79 : (N立ちあがって) Wさんに質問です。発砲スチロールがくさるんですか。

W児 80 : 古くなってだめになった。

N児 82 : それならくさったと言わないで、古くなったと言えればいい。

T83 : Wくんは昨日、Kくんは壊れないように遊んだと言うんだけど、あなたは考えていたの。

W児 84 : (N首をかしげながら沈黙)

W児 89 : ちょっとだけ考えていたけど。

B児 94 : 少しだけでも気をつけていたらそんなに大きな穴とかになっていないと思う。壊れてないと思うよ。

T98 : あなたは昨日壊れないように遊んでいたら、壊れるはずがないと思うの。

B児 99 : (Nうなづく)

F児 100 : でも、少しは壊れるんじゃない。

B児 101 : 少しは壊れるけど、びりっということはない。

T102 : そういうあなたは待っててあげれるの。いやなの。

B児 103 : (N沈黙) (Nうんとうなづく)

T108 : Zくん。

Z児 109 : 僕もBさんと同じで、気をつけていればいいと思うよ。だって、Wくんのグループはなんかいっぱい戦いとかやっていて、オールとかもいっぱい漕いでいて、壊れたりして、帆も破けたりしたから、僕も気をつけてやればWくんたちもすぐに競争に出れたと思う。

T110 : じゃあね、Zくんの気持ちはよくわかったんだけど、みんなも言っていることわかるね。

C n111 : うん。

T112 : 実際にWくんのところは発泡スチロール1つとり変えなきゃならないくらいだ。今もう壊れてしまっているんだって。そういえば、昨日だって遊んでいる途中Wくんたちの船、もうあげて直していたね。

B児 113 : あげてたよ。

T114 : 見ていた人。

C n115 : 挙手 (10人ほど)

N児 116 : Wくんたちの船、ぼしゃーんとなって。

T117 : もう浮いてないよね。今、そういう状態なの。

B児 118 : そんならさ、でなけりゃいい。

Z児 119 : (N沈黙 15秒) 5分か10分くらいなら、ちょっとなら。

C120 : じゃあ、10分なら。

C121 : 競争できるかもしれないよ。だって、1分くらい。

T122 : なら、どうだと言うの。

Z児 123 : 待っててあげれる。

K児 124 : 10分くらいなら待ってあげられるよ。

話し合いの後のW君の学習記録

あのね、ぼくは、まってほしいとゆったとき、Nく

んがはやくやりたいとゆったらやなきもちになったよ。だって、ぼくは、こわれているのにだめて、ゆわれたらみんな、やなきもちになるから、やなきもちになりました。(名前は筆者により変換した。)

このようにW児は、誰でも自分の船が壊れているときに、他者が待ってくれないと嫌な気持ちになるという考えのもと、W児 10, 25, 48 の主張をしていたことが分かる。そして、授業後の学習記録にこのことが書かれているため、この主張の本質は変わっていないことがわかる。しかし、その後の学習記録で「ぼくは、つくったふねをこわさずにのったりつくりたいです」(6月6日の学習記録)と記述したり、競争中に他の船とぶつかって船が壊れてしまった後の話し合いの授業で、「ぼくたちは研究会の時にも迷惑をいっぱいかけたでしょう。だから、今度は…ぼくはふねとかなおして出ない方がいいと思う。」(6月14日の授業記録)と発言したりしている。

これらのことから、W児はそれまでの自分の主張を核としながらも、船を壊さないように気づかっていたいなかった自分が、クラスのみんなに待ってもらうことは迷惑のかかる事になるという新たな考えを加え「自己変革」をしていると言える。

その契機となったのが、K児 64, 68 の発言だと考える。W児は、K児 64, 68 の主張を受け、W児 75 のように、発泡スチロールが腐っていたと、事実に基づかない言い訳をしており、さらにW児 84 で沈黙してしまう。これは、W児が自分の主張の足りない点に気づき、言い訳をしているのだろう。このことより、W児は、K児 64, 68 の発言により、ゆさぶられたと考えられる。

ゆさぶられた原因として、W児は、誰でも自分の船が壊れているときに、他者が待ってくれないと嫌な気持ちになるという自分の考えと、K児の船を壊さないように船で遊んでいた自分たちが、気をつけて遊んでいなかったW児を待てないという考えのずれに気づきゆさぶられたと考えられる。

また、K児においてもこの話し合いにおいて、K児 124 の発言からわかるように、W児の船の状態の深刻さに気づき、主張を見つめ直している姿が見られた。

## 5 まとめと課題

実践事例分析から、他者との「葛藤」場面において、子どもに子ども同士の主張が対立している原因となっ

ている、ずれに気付かせることで、子どもがゆさぶられ、「自己への問い直し」を行い「自己変革」という場面が確認できた。このことより、この仮説は有効であると考えた。

また、白井の実践に見られるように、白井は、子どもの追究の背景をとらえ、何をゆさぶるのか、何をかわらせてゆさぶるのか考えてかわり合いの場を設けている。愛知教育大学附属岡崎小学校(1996)は「何にどれほどゆさぶられるかは、子ども達の生活経験や既存の知識により、ひとりひとり違うことに思い至った。…(中略)…したがって、自己への問いかけをさらに強めるには、子どもたちひとりひとりの内面にまで目を向け、この子が、なににどれほどゆさぶられるかという受容の姿を洞察することが必要である。」<sup>27)</sup>と述べている。このように、子どもをゆさぶるために、教師は、子どもの生活経験や、既存の知識に目を向け、子どもの発言の背景にある主張を把握し、子どもの主張の対立の原因となっているずれを根底的な部分から理解し、子どもがずれに気付くよう、支援していくことが重要である。

実践事例分析を行う中で、「今わたしにできることは？」の11月18日の記録や、「ふなりのシンドバッド」の6月1日のN児などのように、子どもの主張がゆさぶられない場面が多々見られた。

重松鷹泰・上田薫(1965)が「子どもの考え方をとらえようとすれば、その背景にあつて、それを生み出している子どもの心の体制を把握しなければならない。…(中略)…このような心の体制を特に『思考体制』と呼んだのである。」<sup>28)</sup>と述べている。このように、子どもの主張をとらえるためには、子どもの具体的な発言や行動の背景にあつて、それらを支えている子どもの思考体制を考える必要がある。重松・上田が言う、子どもの思考体制の3つの基本的なありかたは、以下のように説明されている。<sup>29)</sup>

α:「事態の中には入り込んで、いろいろな角度から考え、バランスのとれた結論に到達しようとする思考体制」

β:「多様な側面を持つ事態を一定の原則で割りきって、1つの方向に強く統一を求めようとする思考体制」

γ:「事態を第三者的、即事的にとらえ、対立した要素を浅い次元で調和させようとする思考体制」

このような、子ども一人一人の思考体制があることをふまえると、ゆさぶられやすさは、子ども一人一人違うと考えられる。例えば、 $\alpha$ タイプと $\beta$ タイプでは、 $\alpha$ タイプの方が他者の主張にゆさぶられやすいであろう。

このように、子どもをゆさぶるためには、子どもの既有知識や生活経験をとらえることだけではなく、子どもの思考体制についても考慮しなければならない。子どもの思考体制をふまえた、子どもをゆさぶるための支援について考察することで、実践事例にみられた、主張のゆさぶられない子どもに対して、ゆさぶりを与えることができると考えた。そこで、今後の課題として、思考体制ごとに子どもをとらえ、思考体制ごとにどのような、ゆさぶりの支援が有効であるか具体的にしていこうを行っていききたい。

## VI 今後について

本研究では、生活科における共感性の定義及び共感性を育むプロセスについて文献調査から構築した。そして、他者との葛藤場面におけるゆさぶりに焦点を当て、実践事例分析を行った。実践事例分析からは、他者との「葛藤」場面において、子どもが子ども同士の主張が対立している原因となっている、ずれに気付くことで、ゆさぶられ、「自己への問い直し」を行い「自己変革」するという場面が確認できた。

今後は「V-5まとめと課題」で述べた、課題について考えていくとともに、共感性を育むプロセスにおける、「受容体験」や「自己受容」などといった他の要因についても、具体的にしていこう。

## 引用・参考文献

- 1) 衆議院・教育基本法に関する特別委員会「公共の精神(第二条第三号関連)」, 2006, (6月8日)
- 2) 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, p.11
- 3) 上掲書2), p.12
- 4) 平井信義『思いやりを育む保育』, 新曜社, 1999, p. i
- 5) 上掲書4), p.198
- 6) 前掲書4), p.192
- 7) 前掲書4), p.193
- 8) 前掲書4), p.198

- 9) 前掲書4), p.198
- 10) 前掲書4), p.209
- 11) 前掲書4), p.208
- 12) 前掲書4), p.209
- 13) 前掲書4), pp.193~194
- 14) 前掲書2), p.6
- 15) 前掲書2), pp.64~65
- 16) 長岡文雄『考え合う授業』, 黎明書房, 1972, p.23
- 17) 前掲書2), p.52
- 18) 前掲書2), p.13
- 19) 前掲書2), p.13
- 20) 藤井千春「心が動いたときの気持ちを共感して受け留めること-心が動き, 気持ちを語れる子どもを育てる支援-」, 日本生活科・総合的学習教育学会学会誌「せいかつか&そうごう」第6号, 初教出版, 1999, p.14
- 21) 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-」, 日本生活科・総合的学習教育学会学会誌「せいかつか&そうごう」第9号, 初教出版, 2002, p.103
- 22) 森元哲治「生活科で育てたい力」, 日本生活科学学会誌「せいかつか」第2号, 初教出版, 1995, p.50
- 23) 愛知教育大学附属岡崎小学校『未来を生きぬく子ども-「自立する力」と「共存の意識を育む」-』, 明治図書, p.65
- 24) 上掲書23), p.65
- 25) 前掲書23), p.67
- 26) 奈良女子大学附属小学校学習研究会『学習研究主題学習力を育てる-学び合う力-413号』, 学習研究会, 1995, p.61
- 27) 前掲書23), p.67
- 28) 重松鷹泰『R.R.方式 子どもの思考体制の研究』, 黎明書房, 1965, p.11
- 29) 日比裕・重松鷹泰『授業分析の方法と研究授業』, 学習研究社, 1978, p.127