

子どものやりとりが学びを構築する社会科の授業

—発問の視点から分析をして—

教育実践研究科 教職実践専攻 教職実践基礎領域

今村 真弓

はじめに

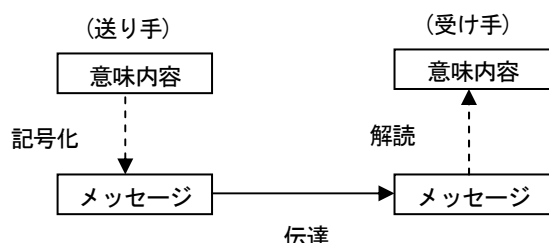
「教師は授業で勝負する」という言葉を耳にしたことがある。教育現場において、子どもの成長には授業だけでなく様々な要因が絡み合っているが、まず授業で勝負のできる教師を目指したい。本稿は、教師力向上実習Ⅰ・Ⅱを通して行った授業実践に関する報告をする。

I 研究主題設定の経緯

1 「やりとり」とは

教育現場において、ここで言う「やりとり」とほぼ同義で用いられているのは「コミュニケーション」「伝え合い」「かかわり合い」「対話」が挙げられる。いずれも、言語（バーバル）や非言語（ノンバーバル）といった記号を送り手から受け手へと伝達する動作のことを言う。なかでも広義に用いられる「コミュニケーション」から、「やりとり」について定義づけていく。

斎藤（2002）¹⁾は、コミュニケーションのプロセスを次の図のように示している。



コミュニケーションのプロセス¹⁾ (p. 25) に筆者が加筆【図1】

ここで、送り手から記号化されて受け手へと伝達される意味内容に着目する。コミュニケーションを複数の辞典で引くと、この意味内容にあたるものには大きく「感情」「思考」「情報」の三つがあげられる。さらにそこから、「感情」「思考」のように送り手の主観的要素が含まれた「主観的事実」と「情報」のような「客観的事実」とにわけることができる。いずれの辞書においても、どちらかに偏ることなく示されていた。

次に、伝達のはたらきに着目する。上の図によると、伝達は送り手から受け手へという一方向の流れで成立している。つまり、向きが一方向であるため、相手から何らかの返答を送り手が待つ意味合いはない。しかし、日常で行われるコミュニケーションを想起すると、

送り手と受け手が交互に入れ替わるという、伝達の連続をもって成立すると考える。

斎藤（2002）¹⁾は、コミュニケーションの成立を「送り手によってメッセージに託された意味内容が、読み手の頭の中で正確に再現されること」(p.24)であると述べている。読み手（受け手）の頭の中で正確に再現されるとは、相手が理解できている状態であると考えられる。つまり、送り手は受け手が理解できるように伝えるという意識、受け手は送り手の意味内容を理解しようという意識のように、双方に相手に対する意識が生じたうえで伝達が成立する。

以上をふまえ、ここで言う「やりとり」をコミュニケーションのなかでも次のように定義する。

- ・主観的事実を含んだ伝達
- ・互いに相手を意識した双方向の意味内容の伝達

2 今日的な教育課題から

なぜ子どものやりとりが授業には必要なのかを今日的な教育課題の視点から述べる。

① 言語活動の充実に関して

文部科学省（2008）²⁾は、国内外の各種調査の結果を受けて、我が国の児童は思考力・判断力・表現力等の課題があると報告している。そこで、思考力・判断力・表現力等の育成を掲げ、それらを育む基盤に言語能力の育成の必要性を指摘している。言語能力の育成は国語科による基本的な力の定着のみならず、各教科等における、記録、要約、説明、論述といった言語活動を発達段階に応じて行うことが重要であると述べている。この内容を踏まえ、小学校学習指導要領社会編（文部科学省，2008）³⁾の中で、「各種の資料を効果的に活用し、社会的事象の意味などを解釈したり事象の特色や事象間の関連を説明したりするなどの言語活動を重視している。」と言及している。それに加え、「観察・調査や資料活用を通して必要な情報を入手し的確に記録する学習、それらを比較・関連付け、総合しながら再構成する学習、考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習の充実を図る。」と、社会科における言語活動の方向性を示している。

② 求められる人材育成に関して

文部科学省（2014）⁴⁾は、これからの時代に求められる人材育成について、以下のように述べている。世界は、グローバル化の進展に伴う国際競争の激化が進み、その中で生き抜くためには、新たな社会的価値・経済的価値を生むイノベーションを創出し、国際的な労働市場で活躍できる人材の育成や多様な価値観を受容し、共生していくことができる人材の育成が必要である。また、子どもたち対象の意識調査において自己肯定感の低さが指摘され、子どもの自信や可能性、能力を引き出す教育を行うことができる制度の構築が急務であると述べられている。この実態を受け、各自が生涯にわたって自己の能力と可能性を最大限に高め、様々な人々と協調・協働しつつ、自己実現と社会貢献を図ることができるようにすることが重要とする。そのためには、一方的に教えられる受け身の授業ではなく、子どもたちが自ら課題を発見し、他者と協働してその解決に取り組むという主体的・協働的に学ぶ授業を通して、新たな価値を創造する力などのこれからの時代に求められる力を子どもたちに確実に身に付させることができる指導力が教員には必要であると、これからの学校教育を担う教職員や学校の在り方を示している。

3 思考論から

ソクラテスの「無知の知」で知られるように、対話は学問においても重要であることがわかる。羽入（2014）⁵⁾は、「対話」によって概念の意味を理解することができ、共通の一致点を見出すことができる。とくに、考え方や立場を異にする人との対話は、別の考えに触れるだけでなく、自分の知を問い直すためにも有効であり、つまり、対話は思考が新たな段階に至るために効果的な手法であると述べている。

4 現代の子どもの実態から

高学歴社会に身を置く子どもたちは、小学校の頃より通信教育や塾に通い、学校で知るよりも前に知識を習得しているという子も少なくはない。そのため、学級では学力差が生じていることもしばしばある。その対策として、個別支援や習熟度別、少人数制での授業といった取り組みが行われてきた。学力差を少しでも埋めよう、あるいは個々の学力に応じたレベルでの学習という対策がされてきたが、学びのスタート地点が違う子どもたちがそろって学んだと実感できる授業は可能であると考えられる。そのためには、子どもたちが言葉のやりとりをして、かかわり合う場を授業に設けることが大切である。

また、学校や教室は「小さな社会」や「社会の縮図」と言われることがある。子どもたちが言葉のやりとりをしてかかわり合うことは、実際の社会で行われる

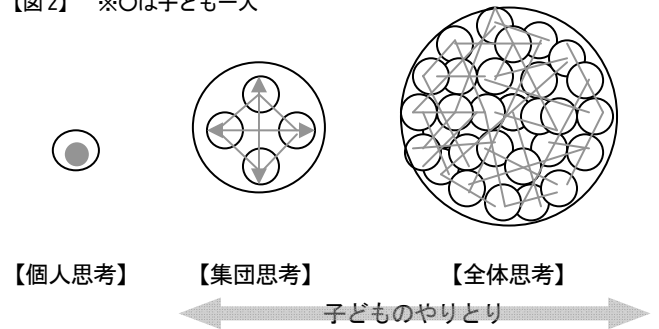
コミュニケーションの場と同じであると言える。今、社会ではチーム力とうたわれているように、チームで創造することが多くなっている。一人ひとりが異なる考えをもちより、互いにコミュニケーションを介して客観的・普遍的な価値を見出していく力が必要とされる。「小さな社会」の中で、学習課題に対して様々な考えを出し合い問題の解決を導き出していくという経験は、将来、子どもたちが主体的に社会に参画する力につながるだろう。

5 目指す授業について

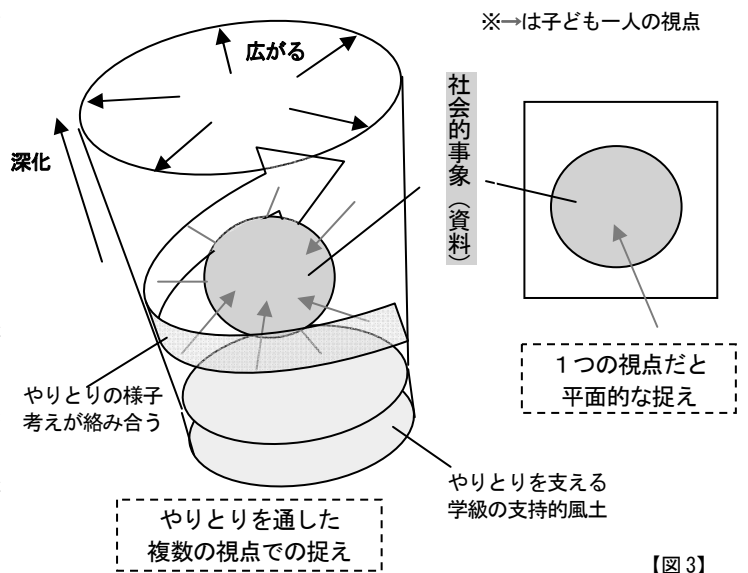
子どものやりとりが学びを構築する授業

子どもの授業中の思考には、個人思考、集団思考、全体思考がある。なかでも、子どものやりとりが生じるのは集団思考と全体思考の場である。

【図2】 ※○は子ども一人



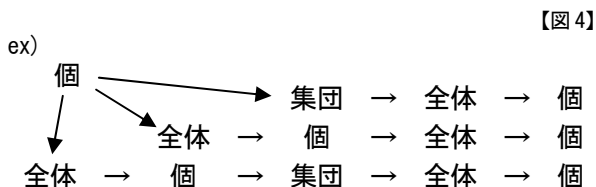
また、子どものやりとりが学びを構築する授業構想を以下の図に示した。



【図3】

社会科の授業では、社会的事象（授業の中において、資料の形にまとめられたもの）に対し問いをもち、事象相互の関係や社会的意味、歴史的意義を追究していく。そこででの社会的事象の見方や考え方は、友だちの見方や考え方にふれることで、多面的で深みのある新たなものの見方や考え方として学びが構築される。

個人思考は授業においてどのような位置づけになるのか、こうした学びの構築の場合、まず自分のものの見方で社会的事象を見つめ、自分の考えをもつことが必要となる。また、友だちとやりとりをしてお互いにかかわり合うことで新たな見方や考え方を得た後、確かな学びとするためには自分の言葉で考えを再構築する必要がある。授業のねらいや学習内容、子どもの実態に応じて思考の場の形態は柔軟に切り替えることが考えられるため、以下のような学習形態が考えられる。



【図4】

また、それぞれの思考の場での教師の役割は、次の表の通りである。

【表1】

【個人思考】	【集団思考】	【全体思考】
	← 子どものやりとり →	
机間指導	机間指導, 全体指導	全体指導
支援	個への支援 やりとりのための支援	広める (全体でのやりとり) 受容し価値付ける

上述したような授業を目指すべく、教師力向上実習Ⅰ・Ⅱにおいて社会科の授業実践を行った。

Ⅱ 研究の目的

本研究では、子どものやりとりが学びを構築する授業を目指し、授業者の行動を分析することにより授業改善を進めることを目的とする。

Ⅲ 先行実践の授業分析

有田氏の授業と出会ったのは、筆者が学部の際である。社会科の「ポストづくり」の授業であった。ここでの授業者の指導技術のポイントは、ユーモア・教材・切り返し・発問・板書であった。授業を受ける子どもたちは、教師の提示した教材に必死でくらいついており、一人ひとりの子どもの資料の読み取りとその意見を出し合うことが学級全体の学びをつくっていた。

こうした有田実践における子どもたちの白熱した議論に関して、岩田(1991)は、「議論を通して、ただいかに子どもたちの見方は情緒的なものから論理的なものへと転換を迫られていく」(p.16)と、議論による学びの深まりを述べている。

Ⅳ 実践内容 (教師力向上実習Ⅰ・Ⅱ)

授業実践の実施対象は、第5学年X組の児童33名である。実施期間については、教師力向上実習Ⅰ；平成26年6月2日～6月27日、教師力向上実習Ⅱ；平成26年10月6日～10月31日である。

1 第1次実践 (教師力向上実習Ⅰ)

(1) 実践構想

① 問題把握

有田氏の授業構成要素の中でも、一際目立ったのが“発問”“切り返し”“板書”である。そこで、第1次実践においては以下の5点を課題として取り組んだ。

発問

- ・子どもたち全員が思考し、学習に取り組める主発問の設定
- ・1時間に何を学んだかというゴールを見据えた主発問の設定

切り返し

- ・子どものつぶやきを学級全体に広める切り返し
- ・子どもの言葉をつなげる“やりとり”を意識した切り返し

板書

- ・子どもの発言が黒板上でつながる板書

加えて、子どもたちが自分の考えをもったうえで言葉のやりとりができるように、個人思考を整理するためのワークシートの工夫も試みた。

(2) 実践単元

第5学年社会科

大単元 「1 日本の国土と人々の暮らし」

小単元 ② さまざまな土地の暮らし (全9時間)

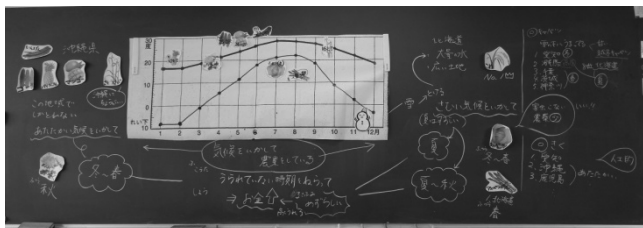
次	時	学習内容
1	1	気候や地形のちがいとくらし
	2	気候や地形のちがいとくらし 2
2	3	あたたかい地方と寒い地方 (気候)
	4	あたたかい地方と寒い地方 (気候2)
3	5	あたたかい気候をいかしたくらし
	6	あたたかい地方と寒い地方 (農業)
	7	あたたかい地方と寒い地方 (農業2)
4	8	あたたかい地方と寒い地方 (くらし)
5	9	学習のまとめ

(3) 単元目標

子どもたちが使用する教科書『小学社会』(日本文教出版)の教師用指導書研究編を参考に、学級の実態をふまえて次の4項目を設定した。

- 国土の地形や気候の概要，自然条件から見て特色ある地域の人々の生活に関心を持ち，それを意欲的に調べることを通して，国土の面白さや特色ある地域について知ろうとしている。（関心・意欲・態度）
- 調べたことをもとに，国土の環境が人々の生活や産業と密接な関係をもっていることを具体的に考え，調べたことや考えたことを相手にわかりやすいように表現できる。（思考・判断・表現）
- 国土の地形や気候の概要，自然条件から見て特色ある地域の人々の生活を，地図や統計など各種の基本的資料や，自主的に本やインターネットで収集した資料を活用して調べることができる。（技能）
- 国土の地形や気候の概要，自然条件から見て特色ある地域の人々の生活を調べ，国土の環境と人々の生活や産業との関連が理解できる。（知識・理解）

(4) 実践の実際



【 第7時板書 】



【 第8時板書 】

(5) 実践から見たこと

各授業後の授業者（筆者）による反省や授業参観者によるご講評，ICレコーダーからおこしたTC録をもとにした振り返りを以下の成果と課題にまとめた。

成果

- ・「気付いたことを書く（見た目）」→「詳しく追究して書く」と段階をつくることの有効性
- ・ワークシート1枚が授業1時間の流れになっていることの有効性（1枚で1時間の流れがわかる）
- ・黒板に児童の名前を表記することの有効性
- ・どうして？なぜ？の切り返しの有効性
- ・集団，ペアで話すことの有効性

課題

- ・メリハリある指示「一言で全員注目させられるか」
- ・時間配分授業のコントロール力の必要性
- ・発問のストーリー性の意識の必要性
- ・どの意見も切り捨てない受け止め方（応答の言葉）
- ・教師の教材研究量と範囲（授業では語らないところまで調べられているかどうか）

2 第2次実践（ 教師力向上実習Ⅱ ）

(1) 実践構想

① 第1次実践からの問題把握

課題としてあがった5項目の改善を図り，第2実践を取り組むこととした。なかでも，「発問」に焦点を当てて授業実践を行った。

② なぜ“発問”に焦点を当てたか

学びの構築には，前述したように「問うこと」が必要である。岩田（1991）⁶⁾は，「人間の進歩，科学の進歩は問いの進歩である。子ども一人ひとりの進歩も同様に問いの進歩である。（略）社会科の授業構成は支柱に問の存在を置いて考えていかなければならない」（p.46）と，社会科における問いの重要性を示唆している。また，問うことにより自分の知を見直し，新たな知として再構築するという問いのはたらきから，問いは子どもが習得する知識にも大きく関係してくると考え，重要度が高いと判断した。

③ 手立て 「作問シート」

第2次実践においては，授業の構成要素の一つである“発問”に焦点を当てている。そのため，授業1時間毎に「作問シート」を作成し，それをもとに1時間の授業づくりを行った。

志水（2011）⁷⁾は，問題開発の第1段階は教材研究の段階とし，「教科書研究で指導内容を把握し，重点化をする。」と教科書研究の重要性を述べている。教科書研究の方法としては，教科書を縮小コピーしたものを教材研究ノートに貼り，教科書を細部研究する方法を提案している。また，鈴木（2010）⁸⁾は，「教科書研究が授業の質を決める」と教科書研究の重要性を述べ，教科書研究のステップを以下のように示している。

- ① 教科書を読む。
- ② 構成要素を見抜く。
- ③ 授業を構成する。

「教科書を読む」については，以下の三つの視点を挙げている。

- 視点1 単元を通して読む。
- 視点2 学習内容の系統性を見抜く。
- 視点3 1単位時間ごとのポイントを見抜く。

これらを踏まえて，「作問シート」は子どもたちの使用する教科書と同様の教科書を1時間の授業分毎に縮小コピーをし，その周囲に生じる余白部に問いを書き込んだものとする。問いは，教科書の構成要素を細分化し，細分化した1パーツ毎にできるだけ多く書くようにした。

④ 分析方法

③の手立てで述べた「作問シート」と、実践した授業を IC レコーダーで記録したのものをもとにおこなった「TC 録」の2点を分析する。また、分析については以下に示した岩田 (1991) ⑥の問い (発問) に関する考えを参考にした。

○ 岩田 (1991) ⑥より

問いの種類	習得される知識
①情報を集める問い (W) When, Where, Who, What	記述的知識
①②の中間に位置する問い (H) How	分析的知識
②情報間の関係を求める問い (D) Why	説明的知識 (概念的知識)
③価値判断を求める問い (V) Which	規範的知識

岩田による<問いと習得される知識の関係> (p. 44) 【表2】

知識	内容	発問と応答例
事実関係の知識		
—記述的知識	事象の存在について述べたもの	(資料から) 何がわかるか。 ⇒いつ, どこで, だれが, なにを
—分析的知識		
《目的》	人々の行動の目的	(資料から) どのようなことがわかるか。 ⇒～のしくみ, ～のようす, ～の目的で, ～の工夫
《手段・方法》	目的実現のための手段・方法	
《構造》	社会事象間のつながりを表したものの	
《過程》	時間的経過を表したものの	
《相互関係》	社会事象間の相互関係を表したものの	
—説明的知識	社会事象間の関係を原因と結果の関係で示したものの	(こうなったのは) なぜか。 ⇒AだからBとなった
—概念的知識	一般化された法則性のあるもの	
価値関係の知識		
規範的知識	事実関係の知識に基づいた合理的意思決定により習得したもの	(自分だったら) どのように考えるか。 ⇒～なので～すべきだ

岩田による問い・知識の分類 (pp38-44) を整理した 【表3】

(2) 実践単元

第5学年社会科

大単元 「2 わたしたちの食生活と食料生産」

大単元の導入 (全1時間)

小単元 ① 米作りのさかんな地域 (全10時間)

次	時	学習内容
1	1	食生活と食料生産について考えよう
1	1	わたしたちの食生活について考えよう
	2	お米調べ
2	3	米どころの秘密
3	4	米はどのように作られているのだろう
4	5	米作りの変化
5	6	米作りの工夫と努力
	7	米作りの工夫と努力2
	8	米作りの工夫と努力3
6	9	米作りの未来
	10	米作りの未来2

(3) 単元の目標

子どもたちが使用する教科書『小学社会』(日本文教出版)の教師用指導書研究編を参考に、学級の実態をふまえて以下の2項目を設定した。

我が国の米の生産が国民の食料を確保する重要な役割をはたして国民の食生活を支えていること、米の生産は自然環境と深い関わりをもって営まれていることや米の生産に従事している人々の工夫や努力を理解し、国民生活を支える米の生産の発展について考えようとしている。

我が国の米の生産の様子から学習問題を見出し、地図、統計などの資料から読み取ったことをもとに、米の生産の様子と自然環境や国民生活を関連づけて考えたことを適切に表現する。

(4) 実践の実際と考察

大単元 「2 わたしたちの食生活と食料生産」
大単元の導入 (全1時間)

〈第1時〉 食生活と食料生産について考えよう

※本時は、有田氏の平成7年5月18日に行われた、第5学年社会科「食生活の変化」授業実践(1997)の追試である。本時のねらい3項目と、授業展開を以下に示す。

- ・食料と産業を結びつけて考えるとともに、自分たちの食生活と産業には密接な関係があることに気付けるようにする。
- ・自分の食生活と産業の間に疑問をもち、どうしてそのようになったのか、調べてみようという意欲を高める。
- ・資料から読み取ったことや食生活について話し合ったことをもとに、これからの食生活や食料生産の変化を考えられるようにする。

	(資料「食料の消費量の移り変わり」提示)
発問①	「このグラフは何を表しているでしょう。」
(副々)	<グラフのよみ方の基礎基本ができているかを確認>
発問②	「どんなものがふえて、どんなものが減っていますか。」
(副々)	<内容の読み取り>
発問③	「自分の食べているものは、グラフと比べてどうですか。」
(副々)	<自己の食生活との比較>
発問④	「その食料は、何業でしょう。」
(副々)	<産業へのおきかえ>
発問⑤	「増えたり、減ったりしているものがあることから、これを生産する産業はどのように変化したでしょう。」
(副発)	<食生活と食料生産との関係性に気付く> (資料「食料の消費量の移り変わり」の続きを提示)
発問⑥	「この数年間で、どのように変化しているでしょう。」
(副発)	<さらに変化していることに気づき、この先を予測する>
発問⑦	「これから先、食生活はどうなりそうですか。それと関連して農業や水産業はどうなるでしょう。(予想)」
(主発)	<資料や自分たちの食生活の傾向をもとに、それに関わる産業について予想を立てる>

(10月7日実践)

本時について、発問の視点から授業分析をする。

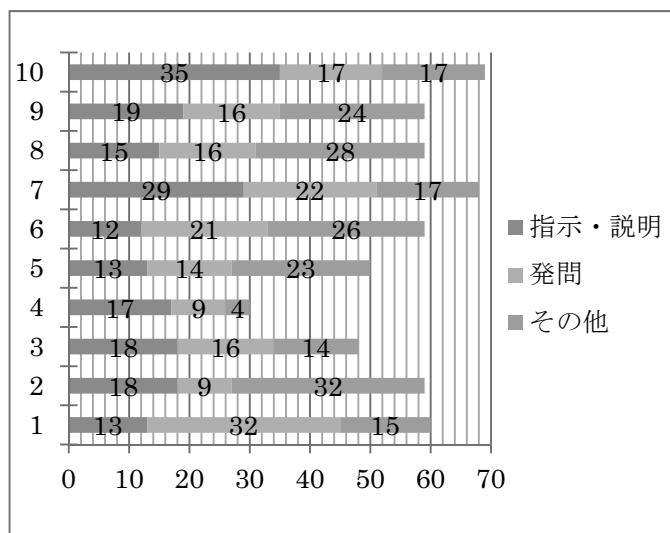
	10月7日実践	有田実践
C発言数	166	82
C内(応答)	109	68
T発言数	124	98
T内(発問)	58	60
C/T	1.9	1.1

有田実践と比較して、本時でのTの発問1回に対するCの応答数はやや高くなったものの、ほとんどの場合がT-C、T-C、T-CといったあまりC間の広がりのないやりとりになってしまったことがわかる。また、有田実践と比べると、発問数はほぼ同じだがTの発言数が大幅に多くなっている。それによって、個人思考の場を十分に設けられなかった。この要因としては、授業の流れや方向性を意識しすぎてしまったために、教師主導の半ば誘導的な授業になってしまったからだと言える。

小単元 ① 米作りのさかんな地域 (全10時間)

① Tの発言数とその内訳

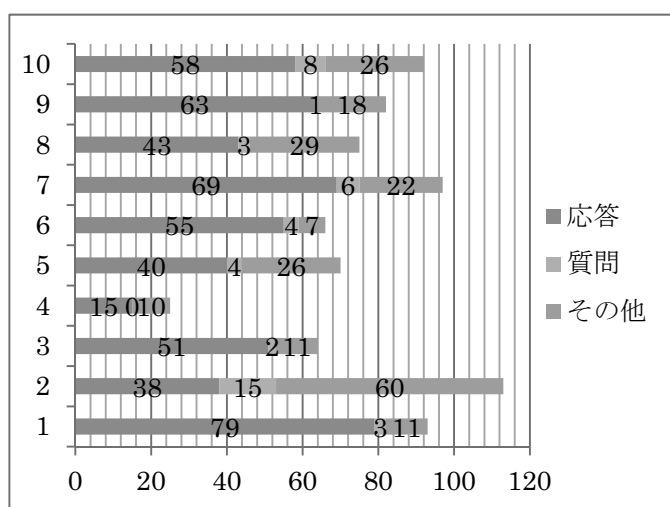
時	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
T発言	60	59	48	30	50	59	68	59	59	69
内(発問)	32	9	16	9	14	21	22	16	16	17



「その他」は、「指示・説明」や「発問」に当てはまらないものである。例えば、授業中の子どもに対するほめの言葉や、切り返しの中でも言い換えて説明するものや問いかけるもの以外のものがそれに該当する。

② Cの発言数とその内訳

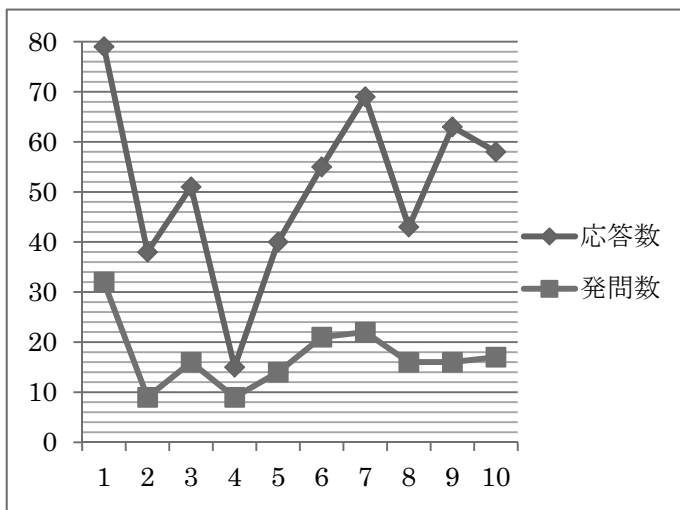
時	応答	質問	その他	発言数
1	79	3	11	93
2	38	15	60	113
3	51	2	11	64
4	15	0	10	25
5	40	4	26	70
6	55	4	7	66
7	69	6	22	97
8	43	3	29	75
9	63	1	18	82
10	58	8	26	92



「応答」には、授業者の問いかけや友だちの問いに対して答えたもの、「質問」には問いの形で子どもが発言したもの、「その他」には「応答」「質問」に該当しなかったものを分類した。例えば「その他」には、「X

君のわかりやすい。」や「あ、なるほど、そういうことか。」などという友だちの発言に受容的態度を示した呟きや、「ちがうよー」「そうじゃないと思う。」という授業者の発言に対する反論のつぶやきが該当する。

③ Tの発問数とCの応答の関係



①②の結果から、Tの発問数とCの応答数をグラフに表した。授業者の発言数が少なく、子どもが活発に発言をしている授業は子どもがよく考えている授業である。①の結果を見る限りでは授業者の発言には無駄があったと言えるが、③の表からはいずれの授業も、授業者の問いよりも子どもの応答の方が多く、子どもがよく思考できた授業となったと考えられる。

しかし、どの発問も子どもたちの思考を刺激する良い発問であったかという点については課題が残る。吉本(1974)は、少ない発問で子どもが多く発言する発問は良い発問だと言う。つまり、子どもの思考を刺激した問いであるから、一つの発問だけであったとしても子どもから多くの考えが表出するのである。そこで、良い発問・改善すべき発問を明らかにすべく、授業の抽出を発問一つあたりにどれだけ子どもが発言しているかを比較することで決めることとした。

時	応答数	発問数	C/T
1	79	32	2.5
2	38	9	4.2
3	51	16	3.2
4	15	9	1.7
5	40	14	2.9
6	55	21	2.6
7	69	22	3.1
8	43	16	2.7
9	63	16	3.9
10	58	17	3.4

左の表によると、第4時では発問数に対する子どもの応答数が少なく、第2・9時では他の授業の結果と比較すると子どもの応答数が多くみられる。これらの授業を取り上げ、授業分析をする。

〈第4時〉 米作りの変化

(10月15日実践)

発問① (主発)	「米はどのように作られているのだろう。」 <子どもからでた問いを授業で追究することとする>
発問② (副々)	「米という文字を三つの漢字にわけると、どうなるか。」 <米という文字から、米作りにかけられる手間ひまに興味関心をもつ>
発問③ (副発)	「米農家の人は、1年の間でどれだけ働いているのだろう。」 <予想を立て、資料をもとに検証する>

【 発問③に関するTC録 】

T	その辺の田んぼの稲刈りもう終わってるね。では、米農家の人って実際のところ1年間でどれくらい働いているのかな？
C	…。
C	10か月ぐらいじゃない？
T	米作って、収穫し終わった。その後は何しとると思う？
C	休憩？
T	休憩、なるほど。お家で寝てるのかな？…と言うのを予想してもらおう。このほにやららか月のところに、何か月はたらいしているのか予想を書きましょう。
	(略)

上のTC録は、予想を立てる段階での発問③に関する記録である。「実際のところ、どれくらい働いているのかな？」という問いかけで、あまり子どもの反応が得られなかった。その後「10か月ぐらいじゃない？」と考えを言った子どもの意見に偏らないように、収穫後は何をしようかという問いを加えている。このTとCとの問いと応答をもって初めて、他の子どもたちは何を問われたかを理解したようで、「毎日働いているのかな？」「7か月ぐらいかな？」などと近くの友だちと相談する様子が見られた。この発問では、「どれくらいか」という問いかけが何を問われているかをわからなくさせる要因であった。授業者は「どれくらいか」を「期間」の「か月」で捉えているが、そこまで子どもたちに伝わっていなかったと考えられる。記述的知識を問う発問(W)は、「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」というように限定的な発問になり、何を問われているかがわからなくなることは少ない。しかし、「どれくらいか」というような分析的知識を問う発問(H)は、授業者と子どもとの間にズレが生じると何を問われているかわからない問いになってしまうことがあるということがわかる。

【第2時】 お米調べ

(10月9日実践)

発問①	「お家で食べているお米は、どんなお米だろう。」
(副発)	<子どもの生活経験から発表する>
発問②	「お米は全国で作られているのか。」
(副発)	<これまでの学びをもとに予想を立てる>
発問③	「(資料を見て) 気付いたことは何ですか。」
(副々)	<資料をもとに立てた予想の検証をして、米どころの分布に気付くとともに、様々な品種が作られていることに気付く>
発問④	「日本のお米の出身地はどこか。どこで多くとれるのか。」
(主発)	<日本の北の方に米どころが集中していることに気づき、次時へとつなげる>

本時で子どもの発言が多かったのは、発問①・③であった。

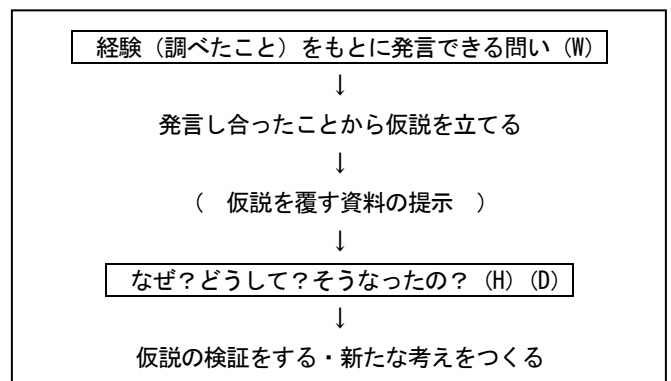
【 発問①に関する TC 録 】

	(ベアトーク)
T	お家で食べているお米は、どんなお米か。一人ひとつだけ発表しましょう。
C	家のビニールみたいなん調べたら、国産 100%と書いてありました。
C	うちで食べているお米は、あいちのかおりでした。
C	国産 100%ブレンド米と書いてありました。
C	三重県産コシヒカリです。
C	魚沼産のコシヒカリです。
C	魚沼ってどこ？
C	調べます。
C	魚沼は、新潟だって。
C	私の家は、国内産のコシヒカリです。
T	またまたコシヒカリですねえ。
C	食べている米は、黄金のコシヒカリです。
T	ほう。黄金のコシヒカリ！X君の家は米が白じゃなくて、金色なの？
C	え、白だよ
T	金色かと思った。
C	それじゃあ食べれないよ！！(笑)
T	確かに、それだと困るね。…はい。
C	私の家のお米の種類は滋賀県産のコシヒカリです。
T	なるほど。滋賀県産。
C	コシヒカリ多いねえ。
C	僕の家のお米は、石川県産のコシヒカリです。
C	何県とかはわからないですけど、あいちのかおりです。
C	何県じゃなくて、何区じゃないの？
C	ああそうか、じゃあ、何区だ。
C	あいちのかおりって愛知県じゃないのー？
C	あいちのかおりは、愛知ってついてるから。
C	うん、愛知ってついてるよ。だから愛知県産。
	(略)

【 発問③に関する TC 録 】

T	(資料を見て) 気付いたことを発表しましょう。
C	東京は0.2t 作ってます。
C	てことは、全国で作ってるってことだ。
C	でも、他の県に比べたら少ないです。
C	黒板には富山県産ミルキークイーンってあるけど、沖縄にもミルキークイーンがある。
	(中略)
C	愛媛であきたこまち作ってる。なんかおかしくない？秋田はあきたこまち作ってもいいけどさ、何で県が違うのにあきたこまちつくってるの？
C	茨城でもあきたこまち作っています。
T	あらっ、なんでだろう。
C	そういうことだったら、静岡もおかしいよ。
C	静岡であいちのかおりつくってるよ！！
C	おかしいです。
T	あらっ！面白いですねえ。みんなも静岡見てみよう。あいちのかおり作ってるって。
	(略)

発問①で子どもたちが自ら立てた仮説を覆される資料を提示したため、発問③の TC 録のような子どもの反応がみられた。ここから、子どもが考えを出し合い学びを構築する授業案が一つ提案できる。



〈第9時〉 米作りの未来

(10月27日実践)

発問① (副々)	「(農業人口の移り変わりのグラフを見て)何か気付くことはないか。」 〈資料の読み取り〉
発問② (副々)	「(年齢別農業人口の移り変わりのグラフを見て)何か気付くことはないか。」 〈年齢別の農業人口に着目した資料の読み取り〉 〈米農家の抱える問題の把握〉
発問③ (副発)	「どうしてこのように農業人口が変化したのだろう。」 〈これまでの学びをもとに、原因を考える〉
発問④ (副発)	「米作りの未来について、このままで困るか、困らないか。」 〈自分の立場を決める〉
発問⑤ (主発)	「日本の米作りを元気にするには、どうすればいいだろうか。」 〈これまでの学びをもとに、米農家の立場から今後の米作りの提案をする〉

本時までの授業で子どもたちは資料の読み取りを繰り返し行ってきたため、発問①・②の子どもの発言数は多かった。なかには、発問②の段階で、原因やその背景にある社会的事象と資料のデータを関連付けさせた考えを発言している子どももいた。また、本時で子どもの発言が多かったのは発問③であった。

【 発問③に関するTC録 】

T	じゃあ、こやって米農家の人がどんどん減ってってよっていう問題が、悩みが農家の人にはあるわけです。どうしてだろう。原因を考えましょう。
C	昔は、お米をいっぱい食べたけど、今は昔と違っていろんなものがあるから、お米を食べる人が減って、作る人も減っていく。
T	うん、食べる人減ったもんな。
C	米作りは、水の調整が大変だし、大変な割には収入が少ないから、今の若い人たちが入ってこない。
T	なるほど…大変そうやったもんな。
C	60歳の方が、やめても、59歳の方が年をとって60歳に入ってきて、その下の人も年をとるから、同じぐらいずつ入ってくる。
T	ああ、なるほど。X君の言ったやつわかった？
C	うんうんうん。
C	ああ、なるほどね。
C	そういうことか。
C	…。
T	うんうんうん、X君のは、この辺の人がちょっとずつこちらに変わって、新しい人が増えてないから、どんどん減ってってよってことだね(グラフを示しながら)。
C	ああ! そうか。
T	すごいこと言ったで、今、X君。
C	へえー。あ、そういうことねー。
C	ああ、だから30歳から59歳が増えたように見えたんか。

(略)

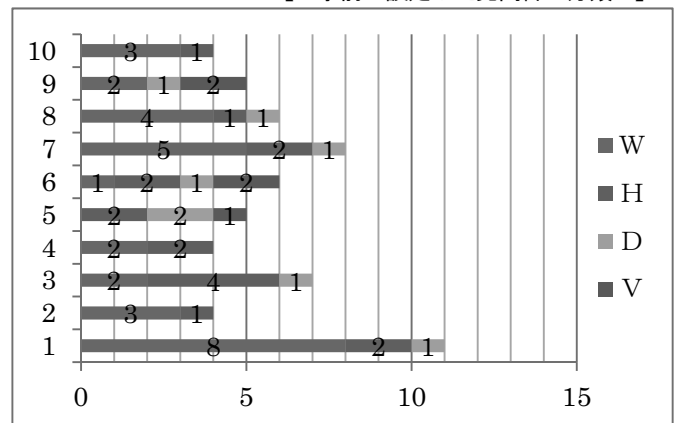
C	田んぼは田舎でしか作れないし、給料が少ないから。
C	作れる場所少ないもんね。
C	しかも、ちょっとしか作れんもん。
C	とれる量少ないから、収入も少ない。
T	はい。そうねえ。
C	昔は若い人が多かったけど、今は、サラリーマンとかで、お米に限らず野菜とかも、農業する人は、若い人は違う仕事にいつちゃって、農業をやる人がなくなった。
T	うーん、若い人が減ってってるんだ。
C	少し似ていて、お米を食べる人が減っているから、どんどん販売者とか農業する人が減っていつてるんだと思います。

(略)

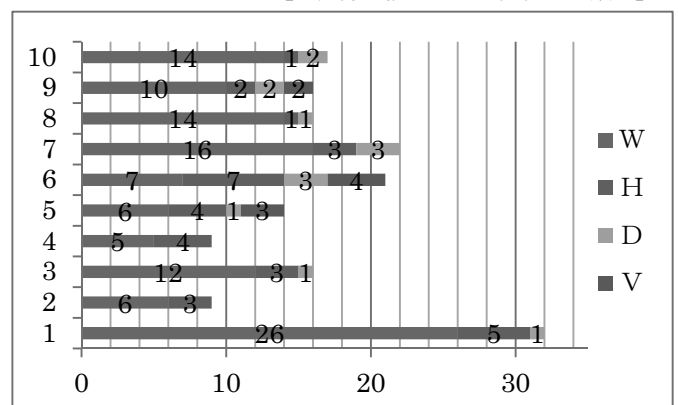
子どもたちは、社会的事象間の関係を原因と結果の形で問う発問(D)に対して、これまで学んできた社会的事象と本時で扱った資料のデータを結び付けて考え、結論を導き出していた。

④ 発問群の分類

【 事前に設定した発問群の分類 】



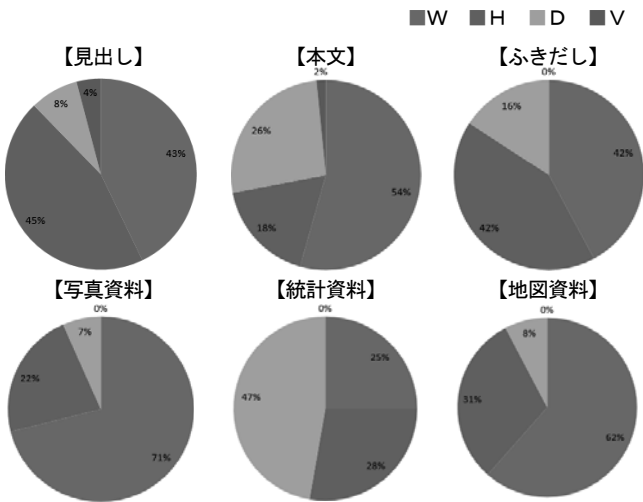
【 実際の授業での発問群の分類 】



各授業に、分析的知識を問う発問(H)や説明的知識を問う発問(D)が設定されている。取り上げた第2時や第9時のように、子どもの応答数が多いのはこれらの問いであった。

さらに、作問シートについてこの発問(H)(D)の視点で分析をする。

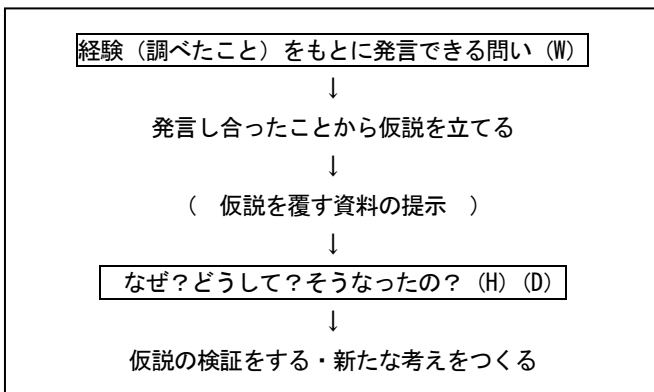
⑤ 作問シートからみる発問 (H)(D)



作問シートに記した発問を、カテゴリーごと分類した。発問 (H) (D) に着目してみると、発問 (W) より少ないが、いずれのカテゴリーにおいても発問 (H) (D) がある。しかし、その発問 (H) (D) に関する答えは、教科書を細分化して問いを作った同パーツのみでは答えることのできないものであり、他のパーツを相互に関連付けさせながら答えを導き出すことができる問いである。ここから、発問 (H) (D) は発問 (W) による情報の収集をもって成り立つ問いであることがわかる。

V 成果と課題

成果 授業案



発問(W)で発言のしやすい場作りを行うとともに、次の発問にたえられる情報収集の場とする。そして、発問 (H) (D) を授業の中心発問として設定する。また、発問 (H) は、授業者と子どものズレがでないように配慮する必要がある。

課題

友だちとのやりとりで学んだという実感が子どもにあったのかという授業に対する満足度や学びの質と発問との関係性のように、子ども視点での分析が不十分であった。今後は、1時間ごとの学びの記録や1時間ごとの授業評価を行い、授業改善にいかしていく。

引用文献

- 1) 斎藤俊則：『メディア・リテラシー』、共立出版、2002。
- 2) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説 総則編」、pp1-4、実教出版、2008。
- 3) 文部科学省：「小学校学習指導要領解説 社会編」、pp4-5、実教出版、2008。
- 4) 文部科学省中央教育審議会：「1.子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について (諮問)、2.これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について (諮問)」、2014。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1350537.htm (2014.12.22 参照)
- 5) 羽入佐和子：『思考のレシピ』、p.97、Discover、2014。
- 6) 岩田一彦：『小学校社会科の授業設計』、東京書籍、1991。
- 7) 志水廣：『算数力がつく 教え方ガイドブック』、p.54、明治図書、2011。
- 8) 鈴木健二：『教師力を高める 授業づくりの基礎となる20の視点』、pp60-61、日本標準、2010。

参考文献

1 小学校教育・社会科教育に関する文献・資料等

- ・『小学社会』5年上、日本文教出版、2014。
- ・『小学社会 教師用指導書 研究編』5年上、日本文教出版、2011。
- ・岩田一彦：『小学校社会科の授業分析』、東京書籍、1993。
- ・北俊夫：『社会科学力をつくる“知識の構造図”』、明治図書、2011。
- ・上條晴夫、江間 史明：『ワークショップ型授業で社会科が変わる 小学校編』、図書文化、2010。
- ・岩田一彦、米田 豊：『「言語力」をつける社会科授業モデル小学校編』、明治図書、2008。
- ・小原友行：『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 小学校編』、明治図書、2009。

2 発問に関する文献・資料等

- ・野口芳宏：『教師のための 発問の作法』、学陽書房、2011。
- ・吉本均：『“わかる授業”の探求』、東方出版、1974。
- ・吉本均：『教材解釈と発問づくり』、明治図書、1989。
- ・吉本均：『発問と集団思考の理論』明治図書、1995。

3 先行実践事例に関する文献・資料等

- ・有田和正：『社会科 授業づくりの技術』、教育出版、1997。
- ・有田和正：『有田和正の授業力アップ入門-授業がうまくなる十二章-』、明治図書、2005。

4 その他文献・資料等

- ・佐藤学：『教育の方法』、放送大学叢書、2004。
- ・石戸奈々子：『子どもの創造カスイッチ!』、フィルムアート社、2014。
- ・西川純『クラスが元気になる!「学び合い」スタートブック』、学陽書房、2010。
- ・新村出：『広辞苑 第六版』、岩波書店、2008。 等、以下省略。

付記

連携協力校では、1年半の学校サポーター活動及び教師力向上実習Ⅰ・Ⅱをさせていただきました。ご多忙の中、校長先生、教頭先生、教務主任の先生、担任の先生をはじめ、教職員の皆様からご指導やご助言をいただきましたこと、心から感謝申し上げます。

最後になりましたが、学校サポーター活動や教師力向上実習Ⅰ・Ⅱ、修了報告書の作成等で継続的にご指導して下さった山田淳夫先生、連携協力校での授業実践に関して熱心にご指導して下さった志水廣先生をはじめ、教職大学院在学中の2年間でお世話になった諸先生方に心から感謝申し上げます。

皆様のご期待に応えられるよう、今後も努力していく所存です。本当にありがとうございました。