

「喜びをクイズで表現すること」を中核に捉えた
小学校第一学年生活科『がっこうたんけん』の展開

森 雅美・松本 謙一

「喜びをクイズで表現すること」を中核に捉えた 小学校第一学年生活科『がっこうたんけん』の展開

森 雅美*・松本 謙一

Development of ‘Gakkou-Tanken (School Exploration)’ of the 1st grade Life
Environments studies in Elementary School
: Focusing on ‘Expressing Delight Through Quizes’

Masami MORI・Ken-ichi MATSUMOTO

キーワード：学校探検，クイズ，共感，表現，コミュニケーション

Keywords：School exploration，Quiz，Sympathy，Expression，Communications

I はじめに

生活科の内容(1)「学校探検」は、小学校入学後、初めて学習する生活科の単元として多く取り上げられる(例えば、谷川, 2011⁽¹⁾;片上, 2011⁽²⁾)。確かに、新しい環境である学校で、おもしろそうなもの、興味があるものを発見するという活動は、新生活に夢を馳せる入学したばかりの児童にふさわしい単元であると言える。

これに対して須本(2010)⁽³⁾は「興味のわいた物を発見するぐらいで十分だ」という教師の配慮を前提に、学び方に慣れるということを中心に学校探検を楽しめたいという単元構想を組んでしまいかねない」という教師の教材観に関する問題点を指摘している。この須本の指摘の通り、「学校探検」の位置が小学校一年生の生活科最初の単元であるとはいえ、子どもが願いをもち、願いを達成させていくことを手段として単元を展開させていくことが望ましいと筆者らも考えている。このような考えに立ち、授業実践をくり返す中で、筆者らは次の2つの問題点を見いだした。

一点目は、何をすればよいか分からず活動が停滞してしまう子どもがいるという現実である。「探検」には楽しいイメージがあるものの、子どもたちに「探検」の具体的な経験はほとんどない。そのため意欲は高まっているにもかかわらず、見通しがもてないために活動できない子どもが出てくると考えられるのである。

二点目は、探検したことを仲間に伝えようとしても話し手と聞き手のかかわりが難しいという現実である。話し手が自分の発見を伝えようとしているのに、聞き手は同じ活動をしていないために理解できないこともあり、なかなか反応しない。さらに入学直後の時期の子どもは自分の思いを言いたい気持ちが先行してしまうことも、

相手の話を聞くことが難しい状況に拍車をかけていると考えられる。

そこで今回は、先に述べた二つの問題点を克服するため、一年生の入学直後の単元「だいすき こうようしょうがっこう」において「喜びをクイズで表現すること」を中核に捉えた単元を構想し、一年間の実践を通して、その効果を検証し、妥当性を考察することを本研究の目的とする。

ところで、学力に関する各種の調査(平成21年に実施されたPISA調査⁽⁴⁾・平成22年度全国学力・学習状況調査等⁽⁵⁾)の結果により、「コミュニケーション能力の育成」が「新成長戦略(平成22年6月18日閣議決定)⁽⁶⁾」で課題としてあげられている。また「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(文部科学省・平成20年1月⁽⁷⁾)においては、思考力・判断力・表現力などを育むために、「体験から感じ取ったことを表現する。(例)・日常生活や体験的な学習活動の中で感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを用いて表現する」ような学習活動が重要であり、このような活動を各教科等において行うことが不可欠であるとしている。そして、新学習指導要領・生きる力 言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】第2章⁽⁸⁾においても「自分の思いや考えを伝えようとするとともに、相手の思いや考えを理解し尊重できるようにすること」が、コミュニケーションに関する指導を行う際に大切であるとしている。

これらはいずれも、表現力、コミュニケーション能力を育てることの重要性を指摘しているものである。これに対して、自分の発見をクイズにより表現するという今回の提案は、具体的な改善への糸口となると考えられるので、このことについても合わせて考察する。

* 富山市立光陽小学校

II 研究の内容と方法

1 研究の内容

- (1) 「だいすき! こうようしょうがっこう」の学習を一年間に渡って行い、小単元を3回展開することで、子どもがどのように見通しをもって自分の学習をすすめていくかを明らかにする。
- (2) 「喜びをクイズで表現すること」を中核に据えた単元構想を行い、授業の具体を手がかりに、発言者の思いを共有しあうことが子どもの学習にどのように影響するかを、授業実践を通して分析し、考察することから、望ましい授業モデルを提案する。
- (3) 子どもの課題を「伝えること」とすることによる、表現力、コミュニケーション能力の育成に対する効果について考察する。

2 研究の方法

【研究対象】

富山市立光陽小学校1年(30名)

授業研究単元 第1学年生活科

「だいすき! こうようしょうがっこう」

(全28時間)

【研究時期】

平成22年5月～平成23年3月

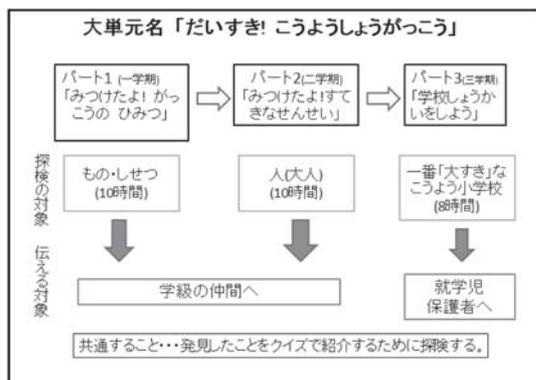
【研究方法】

- (1) 先行研究やこれまでの実践経験を手がかりに、「喜びをクイズで表現すること」を中核に据えた単元構想を筆者らで具体化する。
- (2) 第1筆者が授業実践を行い、VTRや授業記録、ノートを通して詳細な記録を取る。
- (3) 授業実践の結果や記録から、筆者らでその効果を検証、考察する。

III 単元の概要と導入の工夫

1 大単元の概要とねらい

単元名は「だいすき! こうようしょうがっこう」とし、1年間を通した大単元を構想した(図1)。



【図1 「だいすき! こうようしょうがっこう」の大単元構想】

図1に示したように、この単元は3つの小単元から成り、それぞれの小単元を学期ごとに配置した。そして子どもに与える課題は小単元ごとに少しずつ変化させることで、確かな学びとなる状況を整えた。1学期の「パート1 みつけたよ! がっこうのひみつ」では、対象を「ものやしせつ」を中心として活動を行った。2学期の「パート2 みつけたよ! すてきなせんせい」では、1学期の学びを生かして、対象を「人」に変えて活動した。3学期は、「大すき」という視点から1, 2学期の活動を見つめ直す振り返りの活動を行った。また、1, 2学期は喜びを伝える対象を「学級の仲間」としていたが、3学期は、「就学児」や「保護者」に変え、表現の仕方の工夫にねらいを置いた。

このように、パートごとに今までの学びを生かし発展させながら学習を進めているが、「発見したことをクイズで紹介する」という子どもの課題は一年間共通している。これは、一貫した課題により、子どもがそれぞれの見通しをもって活動を深めていくことができると考えたからである。

この小単元配列の工夫によって、子どもの次のような成長を期待した。

一点目は、子どもに、これまでの学びを生かしながら活動を自分で発展させていく力が育つことである。学期ごとに調査対象を少しずつ変化させながらも同じ活動を繰り返すことによって、なかなか活動できなかった子どもも次第に自分なりの見通しをもつことができるようになる。そして、前の小単元の経験を生かしながら、今までと違う対象に対して、自主的に活動を発展させながら学習を進めていく姿を期待した。

二点目は、一年間を通しての自分の成長を実感することである。3学期は、喜びを表現する対象を、「学級の仲間」から、就学児や保護者という「他者」に発展させた。それによって子どもたちは、就学児が興味をもち、保護者も納得してくれるような、より分かり易い表現をさらに工夫していく必要に迫られる。一緒に活動している仲間だけでなく、他者から評価を受ける場を設けることで、一年間にいろいろなことができるようになった自分に気付くことを期待した。

2 活動への意欲と見通しをもたせる単元の導入の工夫

子どもが、課題を具体的に把握し、意欲と見通しをもって活動に取り組むことができるように、各小単元の導入を工夫した。ここでは2学期の導入を例として、工夫について紹介する。

はじめに授業者が実際にクイズを出題した。「先生は『ダンスが好きな先生』を見つけたよ。誰かわ

かるかな。」これに対して子どもたちは「どんなダンス?」「□先生だと思うよ。きときと夢体操をのりで踊っていたもの。」と次々に私に質問してきた。それに対して授業者は「とってもすてきなダンスです」「□先生のは体操だよ。まだまだあの程度では問題にならないよ。先生が見つけたのは、もっとかっこいいダンスができる先生だよ。」と、すてきな理由を、子どもたちの質問に応じて具体的に答えていった。「○先生かな。体育の先生だから」「えーっ。わからない。本当にそんな先生がいるの?」と子どもの考えが出尽くしたところで、授業者は自分を指さし、「実は答えは森先生です」と解答した。この答えを聞いた子どもたちは「えーっ」「うそだーっ」と口々に叫び、「踊って踊って」と大騒ぎになった。

その後、「先生は、こんなすてきな先生が光陽小学校にいるということをみんなに知ってもらいたかったのだよ」と、なぜ自分がこのクイズを出題したかを説明した。子どもたちは「先生がダンスを好きだったなんて知らなかった。びっくりした」と反応した。そこで「みんなも、先生が今やってみたいに『すてきな先生』を見つけてクイズで紹介しましょう。」と課題を提示した。

このように子どもたちは、出題した教師の姿を未来(単元展開中)の自分と重ねることで「私も問題を出したいな」「おもしろいクイズを見つけたいな」などと、課題をつかみ、活動の意欲を高めることができた。

・導入の工夫による成長への教師の期待

単元の導入において実際にクイズを出題してみせることにより、何が課題なのかを子どもが具体的に理解できるようにした。それによって子どもが課題を具体的に把握でき、「何をしたらよいかかわらない」という活動の停滞を招くことなく自分の活動に取り組めるという効果を期待した。

また、子どもへの課題を「見つけること」ではなく、「クイズで紹介すること」と提示した。クイズを出題することによって、聞き手が出題者に進んでかわろうとするようにしたのである。これは、入学直後の「相手の話を聞くことが難しい」という発達段階上の問題点を考慮したものである。第1筆者が過去に実践した際に行った「○○を見つけたよ」という話し合いの方法では、話し手は発見した「事実」しか語ることができず、その背景にある思いや自分にとっての意味を伝えにくかった。それで聞き手が反応できず、結果として話し手と聞き手のかかわりが難しかったのである。

聞き手と話し手が互いにかかわり合うためには、話し手が「何を発見して喜んでる自分なのか」を

聞き手に分かりやすく伝えることができるような手だてを教師が考えなくてはならないのではないかと、それによって、気持ちを共有できる場を設定する必要があるのではないかと考え、今回の方法に踏み切った。話し手がクイズを出題することで、聞き手は、クイズに答えようと必然的に一生懸命話し手の話の聞いたり、なぜそれを問題にしたのかを考えながら質問したりすることになる。それが、仲間の感じ方を分かり合おうとすることにつながり、互いに認め合い高め合うというめざす学級の育ちにつながっていくのではないかと考えたのである。

IV 授業の具体からの考察

1 授業の実際から(事実→考察)

【事例1】1学期「みつけたよ!がっこうの ひみつ」

ここでは、「クイズで自分の発見を表現すること」を子どもに課題として提示した結果、自分なりの目的意識をもって活動する子どもの姿が見られたものの、残念ながら話し合い活動では発言者の思いを共有するに至らなかった事例を紹介する。

「パート1 みつけたよ!がっこうの ひみつ」では、子どもに「学校の中で気になるものをクイズにして、VTRで紹介する」という課題を与えて活動を行った。8/10時を例に考察する。

・洗面所の高さが階によって違うことを紹介した
I児

導入

導入では、まず単元名「みつけたよ!がっこうのひみつ」を提示した。その後

- 「がっこうのひみつ」を見つけること。
- クイズをつくり、きょうしつのともしちにしようかひすること。
- ビデオでクイズをだすこと。ビデオはせんせいがとること。

という3つの約束を提示した。子どもたちは、学校中を自由に見て回れることや、クイズを出すという課題にとっても興味をもった様子で、喜んで学校中に移動していった。

I児の活動の様子

I児は始めは友達と共に特別教室や外を見に行き、いろいろな施設を発見して喜んでいった。その活動の際、2階でトイレを使ったI児は足が床につかないことに気付いた。疑問に思ったI児は、階段を登り降りして学校中のトイレを調べて回り、階によってトイレや洗面所の高さが違うことを発見した。「先生、大発見だよ。学校のトイレって大きさが違うんだよ。1階のトイレは私が座っても足がつくけど、2階と3階のトイレは足がつかないの」と

喜んで報告に来たI児。これに対して「すごい発見だね。どうして高さが違うのかな」と教師が聞くと「1年生は背が小さいでしょう。だからトイレが低く作ってあるんだと思う。6年生は背が高いからトイレも高いんだよ。」と得意そうに話をした。I児はこの発見をクイズにすることにしてビデオ撮影を行った。

8/10時の話し合い活動の実際

本単元二人目の出題者として、I児のクイズを紹介することとした。学校施設を使用している時に「あれ、変だな」と思ったことがきっかけで調査活動を始めていることが、一年生の視線で「ひみつ」を見つけることにつながると考えたからである。また、学校中を見てまわったり体をかけて調べたりしているI児の姿が、どのように活動を進めていったらよいか分からない子どもに、活動への見通しをもたせることができるのではないと考えたからである。

・クイズの出題の場面

まずI児がビデオによるクイズを出題した。

〈クイズ〉1階のトイレと2階のトイレは違うところがあります。それは何でしょうか。



【写真1 クイズを出題するI児】

・聞き手がクイズに解答する場面

クイズの出題を聞いて、子どもたちは早速挙手し、答えを当てようと発言し始めた。

- C 1 トイレの部屋の数が違う。
C 2 トイレに飾ってある写真が違う。
C 3 そんなの当たり前じゃないの
C 4 それって女子トイレの話？
I児 男子トイレは分からない。私、男子トイレは入ったことないから。
C 4 じゃ、その問題って女子トイレの話なんだね。そしたらばく分からない。だって女子トイレなんか入れないもん。
C 5 洗面所の高さが、1階は低いけど、2階は高いことだと思います。だって私、それ知っているもん。見たもん。

子どもたちは口々に自分の思っていることを言いながら、それぞれ問題を自分に引き寄せ、クイズの答えを考えていた。

・出題者が思いを語る場面

I児は、「答えは、1階と2階ではトイレの大きさが違います」と解答した。半分ほどの子どもたちは「やった!」「当たった」などと反応したが、半

分ほどの子どもはあまり反応がなかった。答えの意味が理解できなかったと考え、授業者は「Iさん、トイレに行ってみみんなに説明しようか」と促し、全員でトイレに移動して、現場でI児の説明を聞いた。1階と2階を行き来しながら、I児は実際にトイレに座って見せ「1階のいつも私たちが使っているトイレは、座ったら両足がちゃんと床につくでしょう。でも、2階のトイレだと、ほら、足が付かなくてぶらんぶらんになるの。それで測ってみたら、1階のトイレは私の膝くらいの高さだけど2階のトイレはここまで(膝より10センチメートルほど上)の高さなのね。だから2階のトイレが大きいっていうのが答えです。」I児は、自分がなぜトイレの違いに気付いたかを具体的に話しながら、筋道を立ててわかりやすく説明した。聞き手の子どもたちは、自分たちも実際に座ってみて「本当だ。足が付かないよ」と叫んだり、男子トイレを見に行き「男子トイレもそうだったよ。」と報告に来たりして、たいへん活気のある話し合いになったように見えた。

・自分との比較の場面

教室に戻り、授業者は「Iさんのお話を聞いてどうでしたか」と発問した。

- C 6 今までトイレの高さが違っているって知らなかったからびっくりしました。
C 7 男子トイレはどうなのかなと思ったんだけど、男子トイレも同じだったことが分かった。(T 1 それで?) 知らなかったからびっくりした。
C 8 私もトイレの高さが違うことをクイズにしようと思っていたから、あーあと思った。(T 2 何が「あーあ」なの?) だって問題出されちゃったんだもの(涙ぐむ)。
T 3 そうか。C 8さんもトイレのこと知っていたんだね。がんばって調べていたものね。C 8さんの名前もここに書いておくれ。(板書に記名)
C 9 洗面所も高さが違うよ。だってさ、1年生と6年生は背の高さが違うから、1年生用が小さくなっているんだよ。(T 4 それでどう思ったの?) だから高さが違うんだと思いました。

子どもたちは、学年による身長差と学校の施設の造りについて考え、口々に発言した。

【考察】

導入において提示した約束は、1学年の発達段階を考慮し、『平易な言葉で項目も少なく示すこと』に配慮して、授業者が子どもたちに示したものであった。しかし実際の授業では、活動の途中に授業者が「クイズを作るんだよ」「クイズができたらビデオにとってあげるからね」などと、個別に何度も

指導しなくてはならなかった。また、学校中を喜んで見て回っているものの、「どんなことをひみつといえればいいの?」ということに困ってしまった子どもが多く、自分から「みつけたよ!」と宣言する子どもが出て来なかった。これらのことから、「約束」を吟味したとはいえ、掲示物と口頭だけによる提示では、全員の子どもが課題を把握することが難しかったということが言える。

また、クイズを出題する場面では、ビデオによる出題を行った。入学直後の子どもたちがみんなの前で伝わるようにクイズを出題するのは難しいと考えたからである。確かに、子どもたちの反応のよさから、ビデオを使用することによって、学校内の移動できない施設を教室で提示することができたこと、取り直しができるので、みんなの前での発言に慣れない子どもも必要な言葉を落とすことなく出題できることという点では、効果的であったといえる。I児のクイズも、トイレ全体を見渡す角度で撮影したが、具体物が見えるため子どもたちは「トイレ」という話題から外れることなくクイズの答えを考えることができた。しかし、子どもたちの答えは「自分が今までに見たこと」「自分が知っていること」を勝手につぶやいているに過ぎず、「話し手」ではなく「自分が言いたいこと」を発言していた傾向が強い。C4児はI児に質問しているが、「女子トイレの話なら自分は関係ない」と話し合いから抜けてしまいそうな姿勢を見せていることから、クイズに答えることを楽しめないC4児であるといえる。これらのことから、出題者の思いを考え合う場合、I児のクイズの問題がこれでよかったのかということについて考える必要があるといえる。

出題者が自分の思いを語る場面では、実際に現場へ行き、実物を見せながらI児が話をしたことで、子どもたちはI児の話をよく理解した。また「男子トイレはどうなっているんだろう」と、I児の話によって疑問が生じたり、それを解決しようとする姿が見られたりしたことから、新たな視点から環境を見つめ、今後の活動に生かしていくことにつながるという点で効果的であったといえる。どのように活動を進めていったらよいのか分からない子どもに活動への見通しをもたせたいという本時のねらいに迫ることができた時間だったと考える。

しかし、自分との比較の場面になると、I児の話を聞く時間とは全く異なり、挙手が極端に少なくなった。発言も、I児の話を聞いて驚いたという内容に終始した。今までの学校探検の話し合いと似て、友達が発見した事実を聞いた感想であり、I児の話を聞いて自分の活動を見つめ直すことに至っていない。

この原因の一つには、先ほど挙げたI児のクイズの出し方の問題点が挙げられる。ビデオによる紹介

という点については利点があったが、「1階のトイレと2階のトイレは違うところがあります。それは何でしょうか。」という問いかけにはI児の思いが入る余地がない。そのため聞き手の子どもは「トイレの違い」という学校の施設にばかり思いが行きがちで「なぜI児がそれをクイズにしたのか」について考えにくい状況になってしまったと考えられる。I児はノートに、トイレの高さが違うことに気付いたことを記した後に続けて「私たちのことを考えてくれた光陽小学校に、ありがとうございます」と記録していた。このノートから、I児は、トイレの高さが使用者に合わせて作ってあることを発見した喜びと共に、自分たちのことを考えて学校が作ってあることへの驚きや、作ってくれた人への感謝を伝えたかったのではないかと考えられるのである。それを聞き手に伝えるためには、I児と共にクイズの問題を吟味し、「私がトイレで驚いたことは何でしょう」と言葉を変えるなどの、事前段階での個別の支援をI児にしておく必要があったと考えられる。

また、活動の約束の提示の仕方も難しかった。導入時、授業者が例としてあげたのは「学校のエレベーターは何のためにあるのでしょうか」という問題であった。この提示の仕方も、子どもたちは「学校の施設」のみに目を向けがちであった。

学校の施設に対する自分の思いを、入学したばかりの子どもに理解させることは難しい。I児の場合も、果たして「学校を作った人にありがとうございます」というI児の思いを聞き手の子どもたちがどこまで理解できるかについては疑問が残る。

しかし、この「話し手の思い」を理解しなければ、それをもとに自分を振り返ることはできない。1学期の活動は、子どもたちがこの後少しずつ課題を具体的に把握してからはとても活発になったが、それまでは課題の残る実践となった。

【事例2】2学期「みつけたよ! すてきな せんせい」

ここでは、クイズを話し合いの軸にすることで、子どもが互いの思いを分かり合おうと自然に自主的にかかわり合おうとする姿を見せることや、出題者の思いをまず共有しあうことが、子どもに自分の活動を新たな視点から見つめさせ今後の活動に生かしていくことにつながるということが明らかとなった事例を紹介する。

「パート2 みつけたよ! すてきな せんせい」では、活動の対象を人(学校の職員)に変えて活動を行った。7/10時を例に考察する。

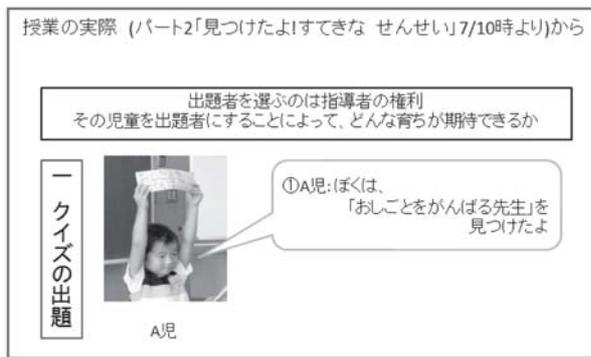
・自分たちのことを考えて一生懸命仕事をしてくださる先生をすてきな先生だと紹介したA児

7/10時は、今まで子どもたちが着目していなかつ

た「仕事」という視点からクイズを作っていたA児を出題者とした。子どもたちが、対象である「先生」を見つめる新たな視点を得ることができるようにしたいと考えたからである。

・クイズの出題の場面

まずA児が「ぼくは、お仕事をがんばる先生を見つけたよ。①」と紹介した(図2)。



【図2 クイズを出題するA児】

・聞き手がクイズに解答する場面



【図3 聞き手がクイズに解答する場面】

すぐにB児が「どこで見つけたの②」と質問してきた(図3)。話し手が誰のことを紹介しようとしているかに興味をもち、自主的にかかわってきたのである。これに対する「学校のいろんなところにいるよ。お外にいることもあるよ③」と話すA児の返事を聞いて、「えーっ、お外にも?」聞き手の子どもたちは、自分が外で会ったことのある先生を口々につぶやき始めた。どの子どもも自分の経験とつなぎ答えを探り始めているのである。

続けてC児が「どんなお仕事をしているの④」と質問してきた。C児は、外でどんな仕事をしているところを見てA児がその先生のことを紹介したくなったのかを考えているととらえることができる。ここでA児は「僕たちのできない、難しいことや力があることを、にこにこしながらやってくれるんだよ⑤」と答えた。「じゃあ、保健の先生かな。いつもにこにこだよ⑥」「力があるのなら男の先生じゃないかな⑦」A児の言葉を頼りに一生懸命考えてつぶやくこれらの友達の様子を、A児はにこにこして

見ていた。A児は、自分の思いを聞き手の子どもたちが理解しようとしていること、そしてクイズを楽しんでいることがとてもうれしかったのだろう。

A児のこの説明は具体的ではないために、A児が紹介したい先生の姿が漠然としていてうやむやになってしまうと考えた授業者は、「Aさん、その先生が何をしておられるところを見たの?」と補助発問をした。A児は「いろいろなことをしている。毎日お掃除をしていて、会ったらにこにこして「おはよう」と言ってくれる。電気も直しているし、花壇をきれいにしているところも、ぼく見たことがあるよ。」と、自分が見つけた先生の姿を詳しく語りはじめた。具体的な姿を聞いて、聞き手の子どもたちの何人かが「分かった。T先生だ」「ぼくも電気を直しているのを見たことがあるよ。」と大きな声で答え始めた。

ここでA児は「僕たちのお世話をたくさんしてくれるから、すてきな先生だと思ったんだよ⑧」と、なぜT先生を紹介したくなった自分であるかを、得意そうに話した(図3)。聞き手の子どもたちは「たくさんお仕事しているよね」「えっ、お世話?」と、思い思いにつぶやいたり頷いたりしながら、A児の話の聞いていた。

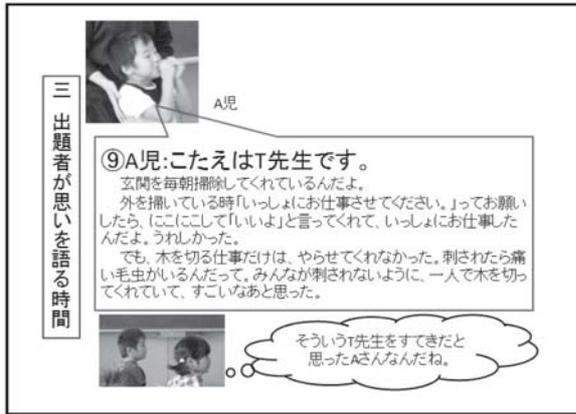
【考察】

注目したいことは、図3の②④⑥⑦の子どもの発言である。この発言は自分の思いだけを語っているものではない。出題したA児が、どの先生のどんなところを「すてきな先生」だととらえたのかを考え、A児の思いを分かろうと質問したり、気持ちを推し量って発言したりしているのである。聞き手である子どもたちの発言は、A児の思いを自分の経験とつなぎながら理解しようとしているものであり、その背景にはまぎれもなくA児に寄り添って考える共感的な思考がある。これらの姿を、自分と重ねながら仲間を理解しようとする自主的にかかわっていかうとする姿であると筆者らは考えた。

・出題者が思いを語る場面

聞き手の子どもたちの発言が一段落したところで、授業者の促しに応じ、A児は「答えはT先生です⑨」と解答した(図4)。「やった! 当たった」「えーっ」聞き手の子どもたちは思い思いの反応を示した。その後、A児は、自分がなぜT先生のことを紹介したかったかを話し出した。自分たちができない仕事をにこにこしながらやってくれるT先生のことをすごいと思ったこと、お願いしたら一緒に仕事をやらせてくれてとてもうれしかったこと、自分たちが虫に刺されないように毛虫のいる木をたった一人で黙って切ってくれていたことをA児が話すと、聞き手の子どもたちは、「やさしいねえ」「T先生、大丈夫なのかなあ。」と反応しながら、A児の

話に耳を傾けていた。



【図4 出題者が思いを語る場面】

【考察】

A児が「T先生です」と解答した時、聞き手の子どもたちは「やった!」「えーっ」と大きく反応し、その後静まり返った。このことは、A児の話をしっかりとかきという次の段階に入ったことを意味する。これは、答えがT先生だと思った子どもも違う先生だと思った子どもも、「なぜAさんはT先生のことを「お仕事をがんばっている」と思ったのか」を知りたい、納得したいと願っているからであると考えられる。「みんなでA児のクイズを考える」という過程を通じたことが、「A児の思いを知りたい」という気持ちを必然的に生んできたのである。

A児は「知らないところで、自分たちのことを考えて一生懸命仕事をしてきている」「たいへんな仕事もあるのに、自分にはいつも笑顔でやさしくしてくれる」と、T先生の人柄や姿勢をすてきだと感じたことを語った。A児がT先生の姿を具体的に語ったことは、「何を見てどう思った自分なのか」という自分自身の思いを聞き手に分かりやすく伝えるとともに、聞き手が自分の活動を想起する助けになったと考えることができる。

・自分との比較の場面

授業の後半(図5)では、まずD児が「そうだね、私、毛虫が苦手だからT先生が私たちのためにがんばってくれていることを聞いてびっくりしたよ。すごいなあ⑩」と、自分とつなげて話した。

続けてE児が「お仕事をがんばっているのはT先生だけではないよ。S先生だって、急に雨が降ってきた時、学校中の窓を全部締めて回ったりしていたよ。お外だってほうきで掃いていたよ。他の先生もお仕事をがんばっていると思う⑪」と発言した。

そしてF児は、「私、T先生が毎朝ベランダを通過どこかへ行くのを見たことがある。雨の日はカッパを着ていったよ。どこに何をしに行くのか気になってきた⑫」と発言した。

このように、今まで聞き手だった子どもたちが、

自ら口々に自分の思いを発言してきたのである。



【図5 自分との比較の場面】

【考察】

始めに発言したD児は、A児の「T先生をすてきだと思うよ⑩」という気持ちに共感する発言をしている。D児は、大事に育てていたアサガオに芋虫がついていた時、恐くて水をやれずに泣き出したことがあるほど虫が苦手な児童である。T先生が自分たちのために一人で木を切ってくれていたというA児の話聞き、「えっ、毛虫? T先生大丈夫かなあ。恐くないのかなあ」ととても引きつけられた様子であった。「やさしくお世話してくれる養護教諭」を対象としていたD児だったが、本時の後、T先生に質問に行き、「『長袖を着ているし、軍手をしているから大丈夫だよ』と言われたよ。でも、毛虫にさわってしまうかもしれない。T先生ってすごいなあ」と、自分たちのために仕事をしてくださるT先生の存在を強く意識していった。A児の発言は「自分が知らないところで自分たちのために働いてくれている先生がいた」という驚きを聞き手にもたらしていると考えられることができる。



【写真2 先生に質問する子どもたち】

次に発言したE児は、A児の思いに反論する内容の発言をしている。「答えはT先生です。」という解答を聞いた瞬間「ええっ!」と驚きの声をあげ、怒ったような表情で挙手し続けた子どもでもある。E児は1学期の活動で事務の先生に親切にしてもらい、仲

良くなった経験がある。2学期も事務の先生を対象として活動していたE児は、A児の「おしごとをがんばっている」という出題を強く意識し、T先生だけではなく多くの先生がそれぞれの仕事をがんばっているのではないかという自分の思いを伝えようとした。E児は、「仕事をがんばる先生がT先生だというAさんの考えにはなるほどと思えない。ぼくは全員の先生を調べたい。」と発言し、一貫してA児の話に反論し続けた。本時の後の活動では、学校中の窓を実際に閉めたりT先生といっしょに仕事をしたりと、自分が仕事をするを通して自分の思いを裏付けようと活動をしている。この事実をつないで考えたとき、A児の発言はE児に疑問を生み、E児がその疑問を解決しようと新たな課題をもって活動を進めていくことにつながっていったといえる。

その後発言したF児は、A児の話聞いて自分の経験を想起して問題意識をもった児童である。A児が「すてきだ」と語ったことで、今まで気にしていなかったT先生の姿を自分も毎日見かけていることに気付き、意識し始めることができた。話し合いの後、T先生の後についていき、話をして仲良くなるという活動を進めていった。A児の話は、T児に対して、今まで意識していなかった教職員に目を向けるきっかけとなった。

【事例3】 3学期「学校しょうかいをしよう」

ここでは、1年間の大単元を構想し実践したことを「大すき」という視点で振り返ることを通して、子どもが自分と学校とのかかわりを見つめ直し、自分にとって学校がどんな場所であるのかを意識することにつながった事例を紹介する。

「パート3 学校しょうかいをしよう」では、「大すき こうようしょうがっこう」というテーマのもとに、これまでの活動を「大すき」という視点で見つめ直して活動を行った。学習参観で保護者を対象に出題を行った6/8時を例に考察する。

・自分の教室を「私が学校で一番大すきな場所」と紹介したO児

就学児を対象にしたクイズづくりでは、学校の施設の使い方や教職員の仕事について紹介するクイズが多かった。就学児への学校紹介を強く意識していたのだと考えることができる。そこで、6/8時は、「自分が学校で一番すきな場所」というテーマを直接クイズとしたO児を出題者とした。自分と学校とのかかわりを見つめ直すきっかけとしたいと考えたからである。

・クイズの出題の場面

O児は、友達と参観している保護者に「私が学校で一番好きな場所はどこでしょう」とクイズを出題

した。

・聞き手がクイズに解答する場面

保護者から笑い声起きた。聞き手の子どもたちはいつもと同じように挙手して答えようとしたが、何人かの子どもから「そんなの分かるわけないよ」というつぶやき起きた。

(子どもたち 挙手多数)
 E児 そんなの、分かるわけないよ (つぶやき)。 (どうして分かるわけないの?)
 E児 だってさ、それってOさんの思っていることでしょう。Oさんが好きな場所なんて、ぼくたちが分かるわけないよ。 (保護者から「そうだわ」とささやきの反応)
 O児 Gさん (指名する)。
 G児 その場所がすきなのはどうしてですか。
 O児 友達がいっぱいいるからです。 (わかった。グラウンドだよ) (体育館だって、休み時間にみんな行くよ) (ピロティも一輪車とかできるよ)。

E児のつぶやきに反応した子どもに対し、E児は怒ったように答えた。保護者から「そうだわ」「分からないよね」というささやきが聞こえたが、O児はかまわず、今までの話し合いと同じようにG児を指名した。

【考察】

E児のつぶやきからは、O児のクイズが今までと違い、自分たちが調べてきたことや自分たちが経験したことから、答えを考えることができないことに気付いたといえる。しかしO児は、今までと同じ流れで話し合いを進めていってしまった。今までのクイズとO児のクイズの違いは、保護者には理解できたが、他の多くの子どもたちには難しかったのだろう。

・出題者が思いを語る場面

答えを伝える場面でO児は次のように語った。

O児 答えは1年4組です。(「ええっ」)
 O児 (写真3を見せる。子どもたちが歓声をあげる。保護者からざわめきがおきる。)



【写真3 O児が提示した写真】

O児 これは、私が撮った写真なんだけど、ここに写っているのはいつも一緒に遊ぶ友達です。学校を調べに行っていて写っていない友達もいるんだけど。いつも友達がいっぱいいて、一緒に勉強したり遊んだりできるから。他の場所でも遊ぶことはあるけど。でも教室には私の席があって、朝学校に来たらランドセルとかを置いて、友達と会えるから、私は1年4組が光陽小学校の中で一番好きな場所です。
(ざわめく)

E児 ぼくも1年4組好きだよ。だってさ、友達がいるものね(つぶやき)。

【考察】

子どもたちは「体育館」「図書室」など学校の特別教室を中心に解答していたため、O児の「教室」という解答はとても意外に感じたのだろう。驚いている所にさらにO児が見せた写真3はO児自身が撮影した中から選んだ、生活科の授業中の写真だった。「私が写ってる」「○○ちゃんもいるよ。ピースしてる」と大騒ぎになったのは、子どもたちが「O児の大好きな場所に自分がある」ということを喜びとして感じ取ったからだろう。

O児は一見淡々としているように見えるがそうではない。実はO児は入学当初から、涙ぐんでいる友達に寄って行ってそっと手をつないだり、「だめだよ」と大勢に注意されている友達がいて「でも○○さんは〜だったからこうしたんだよ。」と気持ちを代わりに伝えてあげたりするような子どもであった。そんなO児がゆっくりと言葉を選びながら話し始めたのである。この姿から、聞き手の子どもたちは、O児がどんなに友道を大切に思っているか、一緒にがんばる仲間がいることがどれほどうれしかいということを感じとっていったと考えられる。クイズの正解を求めるのではなく、相手の考えや感じ方に共感する時間として「解答の時間」が大切なことが、「そんなの分かるわけない」と一言も質問しなかったE児が最後につぶやいた言葉から伝わってきた。

・自分との比較の場面

E児の発言から、「私も教室が好き」という発言が続いた。O児に反対する発言はないまま、本時は終了する。

【考察】

本時は、静かな雰囲気の中で終了した。E児は「図書室に本は何冊あるでしょう」という問題づくりをやめ、「ぼくと一番仲良しの先生は誰でしょう」と事務の先生を紹介する問題をつくり始めた。また、その後14名の子どもたちが「私が好きな場所はどこでしょう」「ぼくが一番好きなのは体育館です。それはどうしてでしょう」など、自分と学校とのかかわり

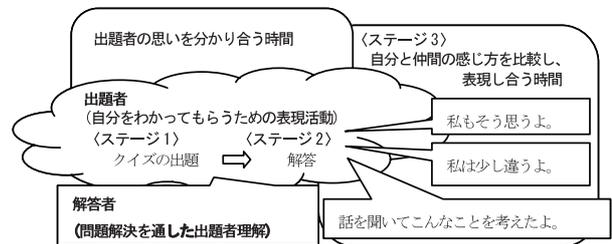
をクイズにした問題を作り始めた。このことから、O児のクイズに答えるという活動を通して子どもたちの学校を見る視点を変えることができたといえる。

2 実践を通して見えてきたこと

(1) 話し合い活動の流れのモデル化

発言者の思いを理解し合い、それを視点として自分の思いを話し合うことが、本時のねらいに迫るために大切だと考える。クイズを話し合いの軸にすることで、子どもは、互いの思いを分かり合おうと、ごく自然に、そして自主的に、かかわり合おうとする姿を見せた。

この3つの事例を整理すると、それらの共通点から次のようなパターンにまとめることができる(図6)。



【図6 話し合い活動の流れのモデル】

・モデル図(図6)についての説明

〈ステージ1〉 話し手による「クイズの出題」からスタートする。聞き手が話し手に質問し、話し手がそれに答えながら、みんなでクイズを考えることを楽しむ段階である。
友達のクイズを考えることを通して、自然に自発的に、仲間が何を考えているのか、何を伝えようとしているのかを推し量り、理解しようとする時間になる。
このステージ1では、話し手が話し合いの中心となる。そのため、話し手は安心して自分の思いを表現することができる。それに対して聞き手は自分の思いを強めるのではなく、まず話し手が何を伝えようとしているのかと一緒に考え、理解しようとする時間になる。

〈ステージ2〉 話し手にとって、なぜこのクイズを出したのか、どんな思いがこのクイズの背景にあるのかを表出する時間である。聞き手は、今まで自分が考えていたこととつなげて、納得したり驚いたりしながら解答を聞く。そして、みんなで、なぜ話し手がそのクイズを作ったのかを理解し合う時間である。

〈ステージ3〉 クイズの解答の後、今度は聞き手が自分の考えや思いを伝え合う場が展開される。話し手の思いや考え方をみんなで理解した上で展開されるので、視点が明確でしかも共通しているため、自分の活動や経験を新たな視点から見つめ直した思いを伝え合い聞き合う時間が展開されることになる。
このように後半部分の話し合いは、出題者と自分の思いを比較しながら、自分とつなげて自分の思いを語ったり、今後の自分の活動についての見通しや意欲を紹介し合ったりする場となる。

※ この中の、ステージ1及びステージ2の話し合いでは、話し手が紹介したいことは何かを軸にして話し合いが展開する。クイズで紹介することで、聞き手の子どもたちは、話し手の考え方や感じ方をわかっていくと自主的にかかわっていく（ステージ1）。そして、解答を必然性をもって聞くことになる（ステージ2）。すなわち出題者理解をすることができるのである。

この大単元で行った話し合い活動の特徴は、この3ステップを常に繰り返していたことである。この繰り返しによってパート1ではなかなか学習の流れを理解できなかった子どもたちが、少しずつ話し合いの方法を理解し、見通しをもって学習に積極的に参加できるようになっていった。それが、一人一人の学びの定着につながったのではないかと考える。



【写真4 話し合い活動の様子】

2 話し合い活動のための教師の支援

話し合い活動には本時のねらいがある。そしてねらいを達成するためにまず、指導者が、今日は『この子ども』を核にして『この問題』について話し合い活動を行おうと構想する。

次に、出題者の児童に個別の支援を行う。聞き手の子どもが理解できるクイズになっているかを確認したり、大きな声で分かりやすく話す練習をしたりする。この支援を、集団としてではなく個別に行うのである。そうすることで出題者の子どもは、本時の自分の活動に見通しをもち、自信をもって出題できるようになる。そして、実際に出題することで、自分が伝えたいことを仲間が分かってくれた、自分もみんなの前で堂々と話ができたと、という成就感を味わうことができるのである。

これらのきめ細かい支援によって、聞き手の子どもたちは問題を確実に理解し、クイズを楽しむことができる。それとともに、聞き手は出題者を『すてき』だと感じ、自分も出題者になってみんなにクイズを出したいという強い願いをもったり、出題者を

モデルとして活動したりすることにつながるのである。この授業では、出題者の子どもの姿が教材となるように、出題者が自分を表現できるように支援しておくことが、ねらい達成のために欠かせないのである。

V 単元全体を通しての考察

1 単元を通しての子どもの育ち

K児の事例

ここでは、継続的に記録してきた観察対象児の中からK児を例に考察する。

(1) 一学期までのK児の育ち

【図7】に、一学期までのK児の育ちを示す。

- ①入学前
人前では全く話さなかった。個別に助言をもらったり一緒に活動してもらったりしながら先生と共に活動していた。遊びでは、仲のよい友達について歩いていた。(母親の話)
- ②第一学年 入学時
一カ月ほどの間は、母親に手を引かれ、涙ぐんで登校していた。隣の席のO児がよく声をかけてくれ、休み時間も手をつないでトイレに連れて行ってもらったり、絵を描いて一緒に遊んでももらったりしていた。自分からはほとんど話をしない。
- ③一学期 5月の連休が終わった頃
笑顔がみられるようになってきたが席替えをしてO児と離れると、再び涙ぐむことが増えた。生活科の「みつけたよ! がっこうのひみつ」の学習に入る。K児はO児の後について歩き、ノートも「みつからない」の記述が続く。
- ④一学期 7月
一学期を通して、挙手して発言することはなかった。指名すると小さい声で話をする。生活科の活動では、「てんじょうにドアをみつけたよ」などと記録することがあったが、O児と同じ記述であった。クイズは作ることができなかった。

【図7 K児の一学期までの育ち】

【考察】

入学前から、集団の中で周囲の人に積極的に働きかける方ではなかったK児。入学後はそれに加え、新しい環境になかなか慣れることができなかった。また、自分から周囲の子どもに働きかけることができなため、新しい友達がなかなかできなかった。隣の席でいろいろと声をかけてくれたO児の存在が学校でのK児の居場所を作っている状態が長く続く。席替えによりO児と席が離れてしまうと、再び一人になってしまったという意識が強くなった。しかしここでも自分から他の友達に声をかけることはなかった。

生活科の学習では、活動の様子から、O児が興味を

もったところを一緒に見て回っている状態であるところとられ、自分の考えや興味があることを対象に働きかけているK児であるとは考えにくい。

パート1の学習が終わった一学期終了時においても、新しい友達は増えなかった。知らない教職員や友達に自分から働きかけることが苦手であることが原因であると考えられる。生活科の学習の課題は把握できているのに、黙って見ているだけなのは、自分から環境に働きかけることができないためだと考えられる。学習時間、指名しての発言で、正確に答えることができるが小さい声で話すのは、自信がないためだと考えられる。

(2) 二学期のK児の育ち

【図8, 9, 10】に、二学期のK児の育ちを示す。

⑤二学期 9月

生活科「みつけたよ！ すてきなせんせい」の学習を開始する。ノートを見ると、始めは対象を固定せずいろいろな教職員を調査しているが、次第に図書館司書の記述が多くなっていく。

9月24日に一度だけT先生を対象に活動し、「水やりがうまい。みんなの学校をきれいにしてくれている。掃除をしている」と記録した。しかし継続せず、次の活動では養護教諭など他の先生を対象とした活動となった。

9月27日の朝、K児は「クイズができたよ」と担任に初めて報告にきた。図書館司書を対象にしたクイズで「パソコンや字がうまい、本を探すのがじょうず」という問題であった。

【図8 話し合いまでのK児の育ち】

【考察】

K児のノートを見ると、対象としている教職員はいつもO児と同じになっている。また図書館司書を対象として作ったクイズは、見た事実をそのまま述べたものだった。この段階でも、自分の問題をもって活動しているというより、O児とともに歩き回り、事実を見て回っている状態のままであると考えられる。

⑥二学期 9月27日

A児を出題者とした話し合い活動を行った(事例2)。自分を振り返って話し合う場面で、E児がA児の考えに反対しているのを聞いていたK児は、多くの参観者に囲まれる中、突然挙手した。そして「T先生がいすを壊しているのを見た。ぼくもAさんと同じで、T先生はすてきな先生だと思う」と発言した。E児が反対意見を述べたがひるまず、24日に見たT先生の姿を具体的に説明しながら「T先生は、僕たちがけがをしないように、壊れた椅子をすてられるようにしていた。ぼくも、Aさんと同じで、T先生はすてきな先生だと思う」と最後まで自分の考えを話した。

【図9 話し合いでのK児】

【考察】

いろいろな教科での授業では「正しく解答しなければならない」という思いをもってしまいがちな1学年の子どもたちにとって、クイズに解答するという場の設定は、答えが当たらなくても失敗ではないという安心感を与え、自分の思いを自由に話す雰囲気を生み出すことができる。緊張感が強いK児も、クイズに正解したいという思いをもって、楽しみながら話し合いに参加することができたと推察される。

K児は、24日に自分が見たT先生の姿を語った後、「ぼくたちのために仕事をしている」と、初めて事実以外の自分の考えを述べている。そして、E児の「他の先生も仕事をがんばっている」という反論に対して「でもT先生も僕たちがけがをしないようにお仕事をがんばっているから、ぼくはすてきな先生だと思う」と、自分が見たT先生のいろいろな姿を話しながら何度もくり返してはっきりとした口調で言い切った。自分が見た事実と同じ事実を見ていたA児が「T先生はすごい先生だ」と語ったことが、K児に、自分の思いを言語化させ、「T先生をすてきだと思った自分」に気付くきっかけになったと考えることができる。K児は、A児の話聞きながら自分が見たT先生の姿を思い起こし、A児と同じ視点でT先生の姿を見つめ直したのだろう。そしてA児に共感したK児は、自分と同じ感じ方をした友達がいるという安心感に支えられて、初めて挙手し自分の思いを伝えたと考えることができる。

⑦二学期 9月27日以降

生活科では、K児は初めてO児と離れ、T先生を対象とした活動を始めた。始めは黙ってT先生の仕事を見ていたが、「その袋はどうするの?」と質問したり「いっしょにお掃除してもいいですか?」とお願いしたりと、他から促されることなく進んで会話することができるようになった。またT先生を対象としている子どもたちとも「すごいねえ」「びっくりした」と笑顔で会話するようになり、表情が豊かになっていった。また、廊下でT先生とすれ違おうと「今から何のお仕事をするの?」「体育でドッジビーをして、ぼくのチームが勝ったんだよ」と話しかけたり、教室の黒板が壊れた時、一人でT先生に「教室の黒板を直してください」と頼みに行ったこともあった。

そして「ぼくもクイズを出したい」と願い、司書の先生を「本のことは何でも知っている先生」として紹介しようと一人で調査に行くなど準備を始めた。話し合い活動では「Yさんの話を聞いて、もっと見つけられるような気がしてきた」と、友達の話を聞いて考えたことを挙手して紹介したり、自分の考えを、友達との異同を明らかにしながら分かりやすく伝えたりするようになった。

休み時間の様子も大きく変化し、友達の側で様子を見て、「今から何するの?」「ぼくもそれ知ってる。おもしろいよね」と話しかけるようになった。男子の友達が増え、サッカーやジャングルジムに自分から友達を誘い集団で遊ぶようになった。「下校後、友達と遊ぶようになった」「学習参観で何度も手を挙げて発表しているのを見てびっくりしました。」と母親もたいへん驚いていた。

【図10 話し合い後のK児】

【考察】

たくさんの人の前で自分の思いを伝え、友達とかかわりあうことができたことは、K児にとって大きな自信になったのだろう。自分が思ったことを相手に伝えることで、同じ思いの友達が共感してくれたり違う考えの友達が反応してきたりして、自分の考えを誰も「間違っている」と攻めないことは、K児に安心感をあたえることにつながったと考えられる。

また、話し合い活動の後、T先生の仕事の様子を見たり手伝いをさせてもらったりすることを通してK児は、T先生と仲良くなったり学校のいろいろなところへ一緒に行ったりと学校中を笑顔で歩き回るようになった。学校という環境に自分から働きかけ、温かくかかわり返される経験を積んだことが、K児に自信と安心感を与えたと考えられる。

(3) 三学期のK児の育ち

【図11】に、三学期までのK児の育ちを示す。

⑧三学期
生活科の活動では、「お金を払わなくても好きな本を家へ持って帰って読める図書室」を、自分が学校で一番驚いたこととして紹介しようとして、一人で準備をしていた。友達と活動しないのか授業者が尋ねると「友達がいたら答えが分かっちゃっておもしろくないから秘密で写真を撮るの。」と笑顔で答えている。司書にも一人で取材のお願いをしたり質問したりしたそうである。就学児に出す問題づくりでは「まだ入学していないから、学校にどんな部屋があるか分からなくて答えられないかもしれない」と、写真による三択クイズを出題することにした。就学児との集会では司会に立候補し、参観者の前でクイズ出題と共に進行を果たしている。

【図11 3学期のK児の育ち】

【考察】

一人で取材活動をしていた背景には、みんなとかかわれないのではなく、「答えを知っていると楽しくない」という気持ちが働いている。また、「就学児が答えられる問題づくり」をしようと、相手の立場を考えたアイデアを出して準備を進めている。こ

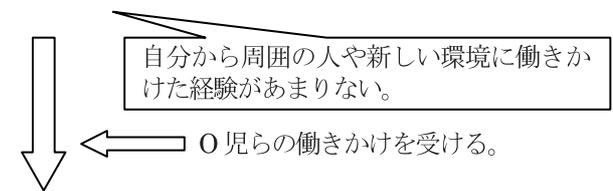
のようにK児は、クイズに答える相手が楽しいと思うように配慮して活動を行っていた。これは、クイズによる話し合い活動を自分が楽しむことができたと共に、クイズを出題する立場と出題される立場の両方を経験したことによって、聞き手が聞きやすいような表現のしかたを工夫しようとする気持ちを育むことができた結果であると考えられる。

(4) 一年間を通してのK児の育ち

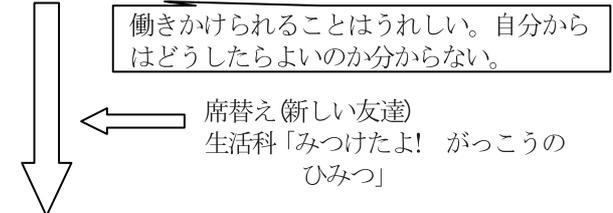
【図12】に、K児の活動の変化をまとめる。

K児の活動の変化

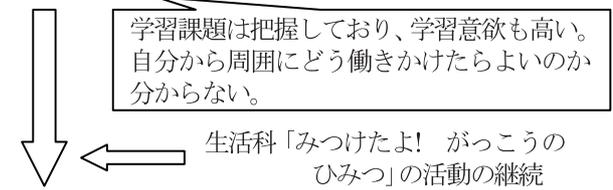
① 集団の中での自主的な活動がほとんど見られない



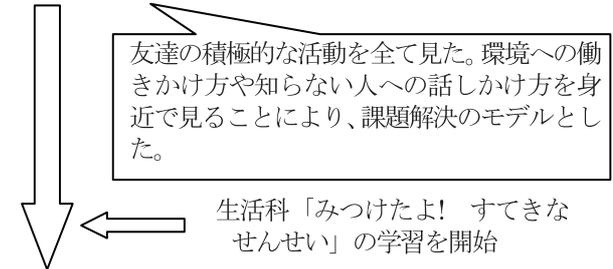
② 周囲からの働きかけを待つ



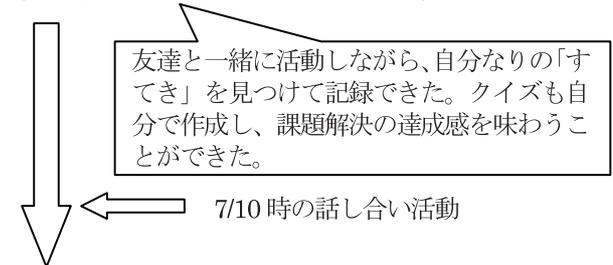
③ 頼りにしている友達についていく



④ 友達と同じ「がっこうのひみつ」を記録する。



⑤ 自分なりの「すてき」を見つける。



- ⑥ 話し合い活動の「自分との比較の場面」で挙手し、出題者と同じ考えだという自分の気持ちを、自分の経験を根拠に具体的に伝えながらはっきりと表現する。反対の考えの子どもともかかわる。

今までの話し合い活動で、「〇〇な先生」と自分の思いを表現するクイズを聞き、表現の方法を理解してきた。今回の話し合いでは、自分が見たことがあるT先生を「お仕事をがんばっている」と表現したA児のクイズが、K児の感情を言語化した。自分もT先生を見たという経験と、A児と自分の思いが同じだという気づきが、K児に自信を与えた。また、クイズという安心感、繰り返し経験した話し合い活動への見通しが、K児の、挙手して自分の思いを表現したいという気持ちを生み出した。

- ⑦ 自分から、周囲の人に働きかけるようになる。

0児と離れ、T先生を対象として自分の考えによる活動を開始した。A児たちと共感したことを笑顔で話し合うことで、友達に自分の思いを表現しそれを受け入れてもらえる喜びを味わうことができた。また、友達に支えられながら年上のT先生に自分から働きかけることもできた。そしてT先生がいつも笑顔でやさしく自分と話をしてくれることで、大人とのかかわりに自信をもつことができた。いろいろな先生と進んでかかわるようになった。友達とも、笑顔で話しかけ笑顔でかわり返される経験を積み、次第に自分から友達を遊びに誘い、楽しく過ごす経験をたくさん積むようになった。

- ⑧ 自分の考えをもち、積極的に活動する。相手の立場を考えて表現方法を変化させたり、積極的に集団を動かそうとしたりする。

自分から働きかけ働き返されるという経験を積んだことで、K児は周囲とかかわることの楽しさを味わった。それが、自分も相手も楽しめるように相手の立場を考え、活動を工夫するという方向に発展していった。

【図12 K児の活動の変化】

【考察】

2人兄弟の長男であるK児は、入学前、家庭でも保育所でも、周囲から働きかけられることが多い子どもだった。自分から働きかけた経験が少なかったことで、どのように自分から周囲に働きかければよいかわからなかったと考えることができる。

入学して周囲が新しい環境や友達に囲まれたときも、K児はどのように周囲とかかわればよいかわ

からず、働きかけに応じて生活している。生活科の学習でも、一学期はO児の後ろをついていく形で活動している。しかしそこでK児は、O児が周囲の人に何と言って話しかけ、どういう会話をし、どのように周囲の人や環境とかかわっていくかをつぶさに見ることになった。自分の考えでの活動ではなかったが、一学期のO児の姿を見ることは、K児にとって活動のモデルを身近に見るという大切な経験となった。

K児にとって転換のきっかけとなったのは2学期の7/10時の話し合い活動である。しかし、それ以前に同じクイズ形式の話し合い活動を何回も経験していたことが重要であったと考えることができる。まずK児は、同じクイズ形式の話し合い活動を何度も経験することを通して、話し合いの進め方について見通しをもっていた。また、話し合いでは、友達が共感してくれること、友達と違う考えを言っても否定されないことも経験していた。また、1学期の経験から活動の進め方も理解しており、2学期は友達の後について行ってはいるものの、自分なりの発見をすることができていた。それが、A児のクイズを考えることを通して、自分と同じ感じ方をした友達がいることに喜びと自信をもち、自分の考えを表現したいという強い気持ちに押されるように自ら挙手したと考えることができる。

この話し合いをきっかけに、K児は自分から進んで周囲に働きかけ、自分の世界を広げていく。自分から働きかけ、働き返される楽しさが、K児の活動を後押ししていった。

3学期の表現する対象を変えた活動でも、K児は相手に合わせた表現を考えたり自分も相手も楽しめるように工夫したりする姿を見せている。

これらの一年間を通してのK児の変容から、「同じ活動をくり返し行うことで、子どもは、活動のモデルを見たり次の活動への見通しをもったりすることができ、安心して自主的に活動を進めていくこと」「クイズを出題するという表現が、話し合いの緊張感を感じさせず、共感と違いを認める気持ちを生むこと」「クイズを出したいという気持ちに支えられ、子どもは聞き手に伝わるように伝え方を工夫していくこと」が明らかになった。

2 学級全体の自己評価から

ここでは、学級全体の育ちを、子どもたちの自己評価を手がかりに考察する。

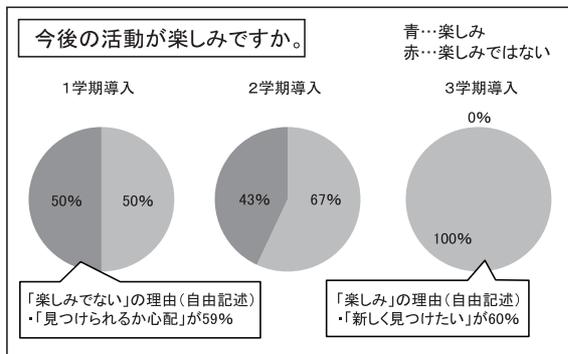
・小単元導入時の自己評価

毎学期、小単元導入時に、「今後の活動が楽しみですか」という自己評価を行った。

【表1 子どもの自己評価】

子どもの自己評価		
1 本単元の学習を楽しむことができたか。		
1学期の自己評価		
	楽しみ・楽しかった	楽しみでない・楽しくなかった
導入	15人	15人
終末	21人	9人
2学期の自己評価		
	楽しみ・楽しかった	楽しみでない・楽しくなかった
導入	17人	13人
終末	21人	9人
3学期の自己評価		
	楽しみ・楽しかった	楽しみでない・楽しくなかった
導入	30人	0人
終末	28人	1人
2 学習が「楽しみ」または「楽しむことができた」理由(自由記述)		
2学期の自己評価		
	見つける(活動)が楽しみ	クイズ(話し合い)が楽しみ
導入(「楽しみ」と答えた児童17名中)	17	1
終末(「楽しかった」と答えた児童21名中)	21	14

【表1】の、単元導入時に「今後の活動が楽しみかどうか」を自己評価した結果をグラフに表したものが【図13】である。

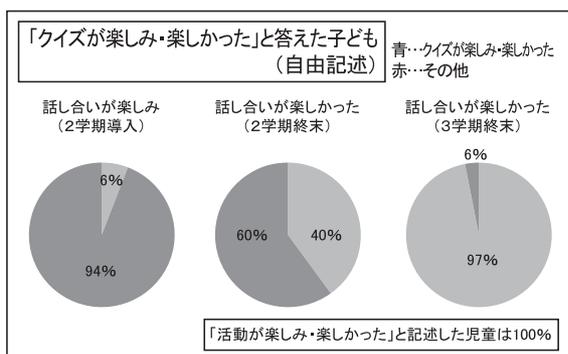


【図13 今後の活動が楽しみな子どもの割合】

1学期初めての学校探検では、活動が楽しみだと答えた児童は半分の15名。しかし、学期を追うごとにその割合は増えていき、3学期導入時には、全員が「学習が楽しみ」と自己評価している。少しずつ変化を付けながらも同じパターンで学習を進めたことにより、活動に具体的な見通しと自信をもつことができ、それが学習への期待となったことが窺える。

・クイズに付いての自己評価(自由記述による。)

【表1】の、クイズについての自由記述をグラフに表したものが【図14】である。1学期は入学直後で自由記述がまだまだまらない状態であるため、2学期以降の自由記述をグラフ化した。



【図14 クイズについての自己評価】

2学期の導入時に「クイズが楽しみ」という記述をした子どもは6%だった(グラフ左)。しかし単元終了後は、40パーセントの子どもが、また、3学期の単元終了後は90%以上の子どもが、「クイズが楽しかった」「もっと話し合いをしたかった」と自己評価している。直接「話し合いをしたい」と訴えてきた子どももいた。クイズをみんながいっしょに考えることにより、自分を安心して表現したり、価値を認め合う楽しさを味わったりすることができたのだと考えることができる。

VI まとめ

1 結論

- 「喜びをクイズで表現すること」を中核に据えた単元を構想し、実践することは、発言者の思いを共有しあうことにつながる。子どもは、「みんなが自分をわかろうとしてくれる」と、安心して自分を表現できる。またそれは、学級の仲間づくりにつながる。
- 「クイズ」という同じパターンによる単元を学期ごとに3回展開することで、子どもは期待と、自分の活動への見通しや工夫への意欲をもって活動でき、それが充実した活動につながる。
- 子どもの課題を「伝えること」とすることによって、子どもは自分を積極的に表現しようとし、紹介の仕方を工夫したり相手によって表現方法を変えたりして、自分の思いをわかりやすく伝え、わかってもらおうとする。また、相手の反応を確かめたり、相手の考えを理解しようとしたりして、進んでコミュニケーションを図ろうとする。その際、導入で、指導者が見本を示すことが効果的である。
- クイズによって自分の思いを表現する話し合い活動を構想する時、出題者の子どもに対して、表現方法などを事前に個別に支援しておくことによって、出題者の子どもは自信をもって自分の思いを表現し、仲間が自分の思いを分かってくれた、みんなの前で堂々と話げできた、という成就感を味わうことができる。また、聞き手の子どもたちも、クイズを楽しみながら、自分も出題者になってみんなにクイズを出したいという強い願いをもったり、出題者をモデルとして活動したりすることにつながる。

2 残された問題点

同じパターンの学習を3回繰り返すことで、今回はこのような学習が成立した。しかし1学期の最初は、「友達の思いを共有する」ことには至らなかった。発達段階を考慮し、1学期は「表現」まで行わ

ず、課題を変えるなど、発達段階を考慮した対応をする必要があるという点で課題が残る。さらに授業実践を通して、改善を試みたい。

【引用文献】

- (1) 谷川彰英 他20名 (2011) 東京書籍「あたらしいせいかつ 上」6-15
- (2) 片上宗二 他18名 (2011) 学校図書株式会社「しょうがっこうせいかつ 上」14-27
- (3) 須本良夫 (2010) 「ごっこ活動における視点を活用した学び ―学校探検 小さな先生登場の事例を通して―」日本生活科・総合的学習教育学会誌『せいかつ・そうごう』第17号, 58-63
- (4) 国立教育政策研究所編 (2010) 「生きるための知識と技能④―OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2009年調査国際結果報告書―」
- (5) 文部科学省 (2010) 「平成22年度全国学力・学習状

況調査」

- (6) 内閣府 (2010) 「新成長戦略」
www.kantei.go.jp/jp/sinseichousenryaku/sinseichou01.
- (7) 文部科学省(2008) 「幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/200801
- (8) 文部科学省 (2011) 「新学習指導要領・生きる力 言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】」第2章
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/genngo/1301088.htm

(2011年8月29日受付)

(2011年10月25日受理)

