人間発達科学部紀要　第３巻第１号：7−24（２００８）

総合学習における話し合いは全ての子供の学びにつながるか

―第６学年「いたち川と環境」における発言者と非発言者の変容比較から―

玉生　貴子*・松本　謙一

Verification whether Discussions in the eriod of Integrated Study lead to study for all students:

―Conparation a change in appearance speaker with nonspeaker In analysis of “Itachi river and Its Environment” at the Sixth Grade―

Takako TAMOH, Ken-ichi MATSUMOTO

キーワード：総合的な学習の時間，話し合い，授業分析，環境教育
keywords：eriod of Integrated Study, Discussions, Analysis of Classes, environmental education

Ⅰ　研究目的

総合的な学習の時間（以下『総合』とする）は，「生きる力」に直結した学習として2002年に新設された。この時間は生活科の延長上にあり，子供の活動・体験が単元の中核を占めるが，全体による話し合いを活動と交互に設定することが，総合のねらいに迫る上で効果的であることを，松本（2002(1)）は授業実践の考察を通して指摘した。総合の話し合いの在り方について，伊藤・松本（2004(2)）は，子供のかかわり合いには，追究のプロセスに自分を重ねてかかわる「過程見直しタイプ」と，話し合いのテーマに対する自分の考えを述べながらかかわる「結論見直しタイプ」の２通りあることを指摘した。さらに，玉生・松本・荒田（2008(3)）は，総合の話し合いにおける子供の自発的な発言を生み出す要因に着目し，話し合いの構造化を試みた。その結果，共通のテーマ・学級という集団を土壌にしながら，自分の追究に関係があるかどうかにかかわらず，まず追究している友達の姿そのものを共感的に受け止めて話し合いに参加していこうとする子供の姿を明らかにした。

ところで，総合では一人一人の問題意識の有り様から取り組みまで異なることが認められているために，一人一人の子供からみると，話し合う内容が自分の追究の連続上に設定されていない場合が多く，どの子にとっても見直しの契機となる話し合いの設定が難しいという問題点も指摘されている（松本1996(4)。実際，学級全体の話し合いを行う際には，発言しない子供の方が発言する子供の数よりも多く占めるのが，総合に限らずどの教科においても一般的である。それらの子供全てについての話し合いの効果は，松本（2002(1)），伊藤・松本（2004(2)），玉生・松本・荒田（2008(3)）のいずれにおいても明確には示されていない。そこで，総合における話し合いの意義を明確に示すためには，多様な追究状況にある学級で自分と全く異なる取り組みをしている友達の話を子供がどのように聞いていたかについて分析し，発言していない子供のその後の追究にどのようにはたらいたかなどを明確にする必要があるといえる。

本稿では，発言しなかった子供も含めて，多様な追究状況にある子供が話し合いに参加することでどのように変容したかを，発言者と非発言者という視点から比較しながら詳細に分析することを通して，話し合いが全ての子供の追究にどのようにはたらいたかについての考察を試みる。さらに，総合における学級全体での話し合いの必要性について検討することを研究の目的とする。

Ⅱ　研究内容と研究方法

研究内容と研究方法を図示すると図１のようになる。単元を通しての授業観察やそれらの記録の整理などは玉生が行い，研究計画の立案，並びに，授業分析や子どもの変容の考察などは，客観的な解釈を行うために，玉生と松本で議論しながら行った。

*富山市立堀川小学校教諭（前 富山市立呉羽小学校教諭）

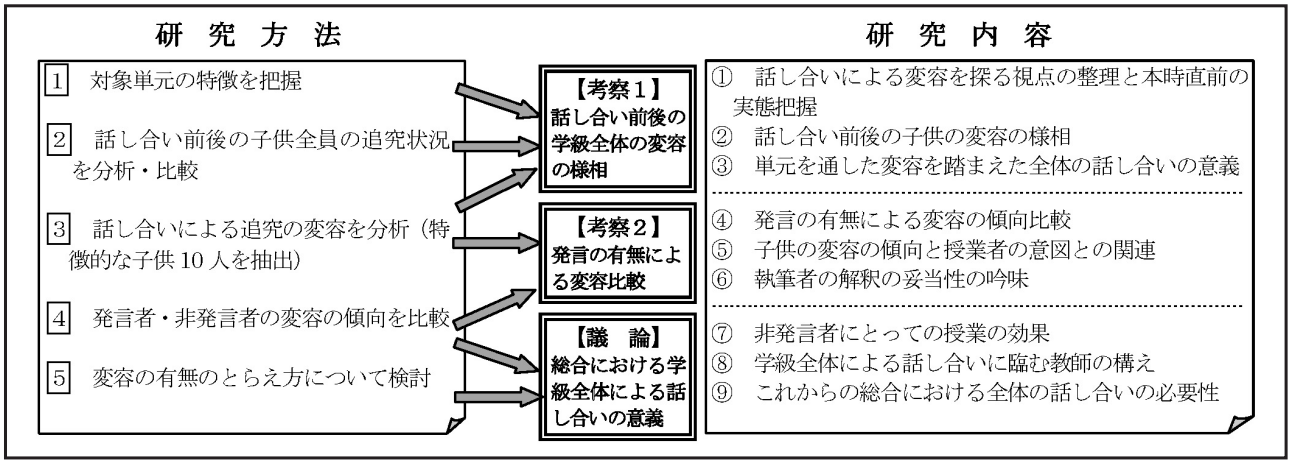


図１　研究方法と研究内容の関連

Ⅲ　研究対象としての選定理由

研究対象としたのは，平成15年度に荒田教諭が富山市立堀川小学校で実践した，第６学年理科（総合）「いたち川と環境」（全80時間）である。なお，理科（総合）とは，理科の内容を中核に据え，理科と合科的な扱いにした総合をいう。この場合，総合の内容例「環境」と６年理科「生き物のくらしと環境」「人と環境」（文部科学省1999[(5)]）等との合科的な扱いをいう。

以下に荒田教諭の教師歴・授業観と研究対象とした実践の特徴を述べることから，選定理由とする。

(1) なぜ荒田学級か：教師歴・授業観と荒田級の話し合いの特徴

荒田教諭は当時教員経験18年目であり，富山県小学校教育研究会理科部会の副部長を務めたり，数々の研究授業や研究発表（例えば，荒田2000[(6)]，2001[(7)]，2002[(8)]，2003[(9)]，2003[(10)]）を行ったりするなど，富山県の理科教育をリードする，いわゆるベテランの教員の一人である。また，荒田教諭が勤務していた富山市立堀川小学校では，戦後から子供理解を中心とした一貫した研究を行っており，荒田教諭は当時在職15年目に当たる。これまでの富山市立堀川小学校での総合の実践を見てみると，荒田教諭は学びの約束の中に子供の活動の自由度が大きい単元を数多く展開している。また，平成15年に行われた日本理科教育学会での発表（荒田2004[(11)]）からも，荒田教諭は，総合において大切にしたい２つの視点（①追究対象ではなく，追究している子供そのものを教材にする②一人一人が話したくなる心の動きを重視する）（玉生・松本・荒田2008[(3)]）をもって実践をしている実践者であるととらえた。

荒田級における学級全体の話し合いは，どの学習でも原則として，子供が友達の話を聞いて考えたことを自発的に挙手して発言したりつぶやいたりするスタイルで行われている。また荒田教諭は，極力子供に発言を強要したり都合よく意図的指名を繰り返したりせずに，子供の意思に基づく発言を優先している。すなわち，子供に能力・資質を身に付けることを重視して授業を行うのではなく，あくまで子供の側から生み出されてくる問題意識を大切にして，仲間理解を中心とした話し合いを行おうとしているのである。

以上より，授業分析の際，荒田教諭の授業実践を研究対象にすることで，教師自身の授業力などのノイズを小さく見積もることができ，総合における子供一人一人の思考を大切にした，自由で個性的な問題解決を十分に保障することが可能な実践になると考えた。

(2) なぜ単元「いたち川と環境」か：対象単元の特徴

①　学級の追究が最も多様になるテーマの設定－設題－

図２に単元構想図を示す（荒田2003[(12)]）。実際の子供の追究は，どのようにテーマ（課題）が与えられるかに大きく影響される。ここでは単元展開の手法から本単元の特徴を述べる。

単元名は「いたち川と環境」であり，荒田教諭が「授業とは，子供のくらしの一部であり，子供の内面世界に支えられた個性的な追究が十分に発揮され，かかわり合う中で，より自分らしく生き

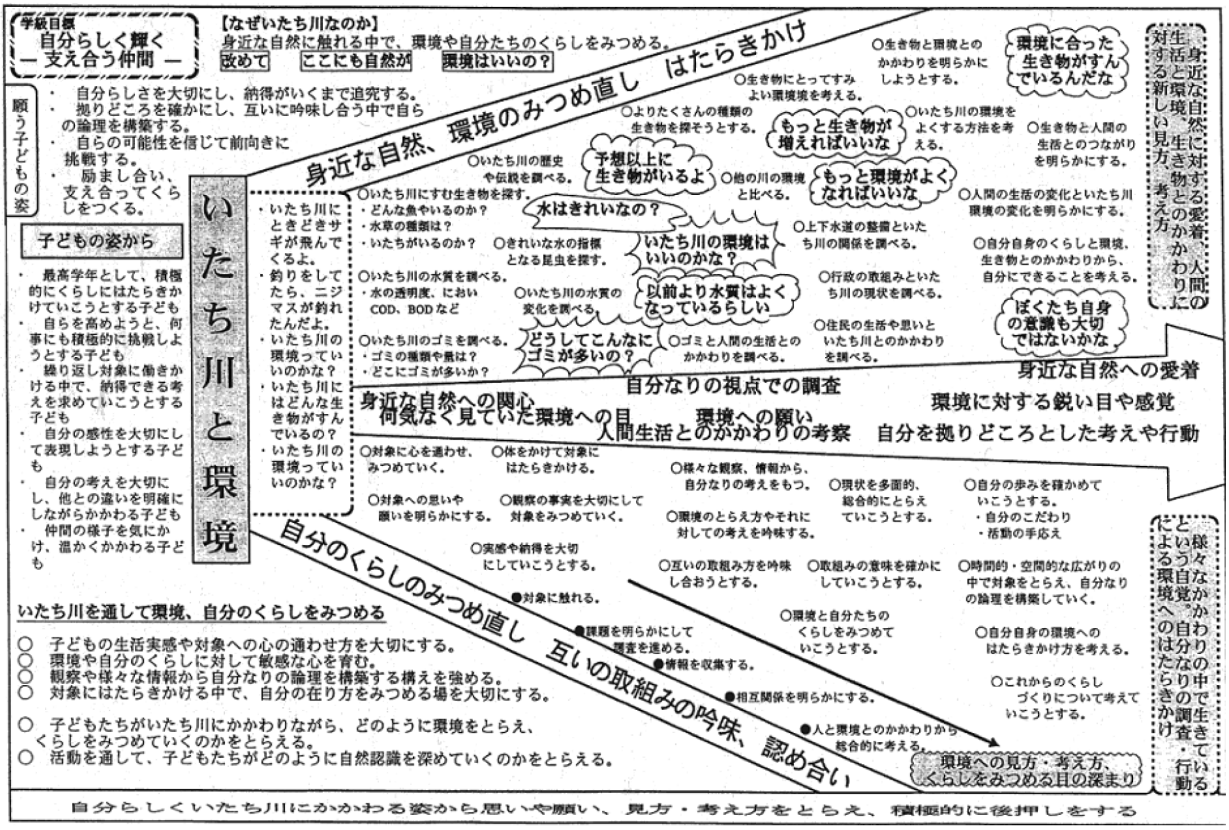


図２　理科（総合）「いたち川と環境」（全80時間）の単元構想図（荒田2003[12]より抜粋）

ていこうとする自己形成の過程である」（荒田2001[13]）と考える授業観が反映している。すなわち，このテーマは一人一人が自分で問題を設定して問題解決をしていくことを大切にしたいわゆる「設題」型の単元（斉藤昌英1982[14]）であるといえる。したがって，学級全体の子供の追究状況も，設題の受け止めから追究の内容や方法まで多様性が大きい。よって，今回総合における一人一人取り組みが異なる話し合いでの学びを分析する対象として適していると考えた。

②　単元の概要

導入段階では，校区を流れる「いたち川」の思い出しをした後，「いたち川と環境」という単元名の提示を受け，子供たちは初めていたち川に出かけた。この段階で荒田教諭は，単元の終末をどのように締めくくるかは，子供に伝えていない。この後の主たる学習活動は一人追究を原則としており，子供一人一人の意思・判断に応じた活動を重視している。実際，川へは全員で出かけるが，到着すると一人一人が自分の問題意識に基づいて調査を行っている（写真 1～3：P24）。そして，その活動の合間合間に学級全体による話し合いを設け，仲間の追究の姿からの学びを契機として，自己の追究の振り返りを図るように促すことを重視した単元展開を行っている。

(3) なぜ50/80時に注目したか：研究対象となる授業について

①　本時（50／80時）の抽出理由

表１に荒田教諭が実際に行った単元展開（話し合いと活動），表２に実際に行われた話し合いの概要を示す。表１から話し合いは全10回（10時間），活動は全30回（１回２時間扱い，計60時間），その他（水みらいフォーラム2003に参加（課外），

表１　実際の授業の日程

	話し合い	活動
4/18		1
4/21	①	
4/22		2
4/25		3
4/28		4
5/6		5
5/8		6
5/12		7
5/14	②	
5/15		8
5/19		9
5/20		10
5/21		11
5/28	③	
5/29	④	
5/30	⑤	
6/4		12
6/10		13
6/12		14
6/13		15
6/18		16
7/2		17
7/4	⑥	
7/10		18
7/15		19
夏休み		
9/5		20
9/10		21
9/17		22
9/19	⑦	
10/7		23
10/14		24
10/30		25
11/7	⑧	
11/16		水みらい
11/27		26
12/5		27
12/10		まとめ用紙作成
12/12	⑨	
冬休み		28
1/22		29
2/29		学習発表会
3/10	⑩	30

表２　10回行われた話し合いの概要

	日付	概要
①	4/21	・初めての活動で発見したイタチの死体について。 ・いたち川の名前の由来。
②	5/14	・今までの活動で感じたこと。 ・これから調べていきたいこと。
③	5/28	・いたち川に息づく生き物について。 ・自分の活動の視点と環境の受け止め方。
④	5/29	・いたち川に捨てられているゴミについて。 （捨てる人の意識、川に生息する生き物にとってのゴミ）
⑤	5/30	5/28,29の振り返り。
⑥	7/4	・いたち川に捨てられているゴミについて。 （ゴミの多さから見る、捨てる人の意識）
⑦	9/19	・護岸工事によって、環境がどう変わっていくか。 ・いたち川の環境に対する人間や生き物とのかかわり。
⑧	11/7	・ゴミを減らす方策について。 （新木児の作った看板から考える）
⑨	12/12	・人間の心と環境とのかかわりについて。 ・ゴミ拾いを続ける仲間について。
⑩	3/10	・「いたち川と環境」の振り返り。

まとめ（6時間），学習発表会（4時間））の合計80時間，授業が展開されたことが分かる。本研究では，実施された話し合いのうち第７回目の話し合い（50／80時）を抽出し，研究対象とした。第７回の話し合いを抽出した理由として，第７回の話し合いは第6回が行われてから２ヶ月以上経過しており（表1），夏休みもはさんでいるため，前回の話し合いによる影響が少ないといえることが挙げられる。また，表１及び表２に示すように，第７回の話し合いは，話し合いを計６回，活動を計22回経ている時点で行われている。そのため，一人一人が自分なりの視点で追究を重ねており，考えを確かにしつつある時期であるといえる。

②　指導案にみる教師のねらいと本時の構想

図３に本時の学習指導案を示す（荒田2003[(15)]）。なお，指導案にある記号Ⓐ～Ⓝは，筆者が便宜上時系列においたものである。この指導案から，荒田教諭の授業構想には次の特徴があるといえる。

- **互いに意見を述べ合う中で，自らの追究を振り返らせようとする構え**

横軸は時間ととらえられ，大きく２つの節に分けることができる。

節Ⅰ　…　第一発言者の追究を理解するとともに，今までの活動をもとに考えを出し合う節（Ⓐ～Ⓗ）

節Ⅱ　…　互いの見方や立場の違いから自分の環境のとらえ方を振り返る節（Ⓘ～Ⓝ）

このことから，荒田教諭は，子供が第一発言者の追究する姿に触れ，今までの活動を想起しながら考え合うことによって，自らのテーマの迫り方を見直すことをねらっているといえる。

- **追究を支える価値観の違いに焦点を当て，授業展開しようという構え**

発言予測に目を向けてみる。Ⓐ～Ⓝの発言内容を順に子供のかかわりととらえてつなげてみると，荒田教諭は，ⒸⒹⒺのように，生き物全体の立場から考える子供や，逆に人間の立場からくらしやすさを重視して考える子供を起点として授業を構想している。荒田教諭がこれら追究を支えている価値観の違いをものさしにしながら，一人一人のテーマへのものの見方を振り返らせることでねら

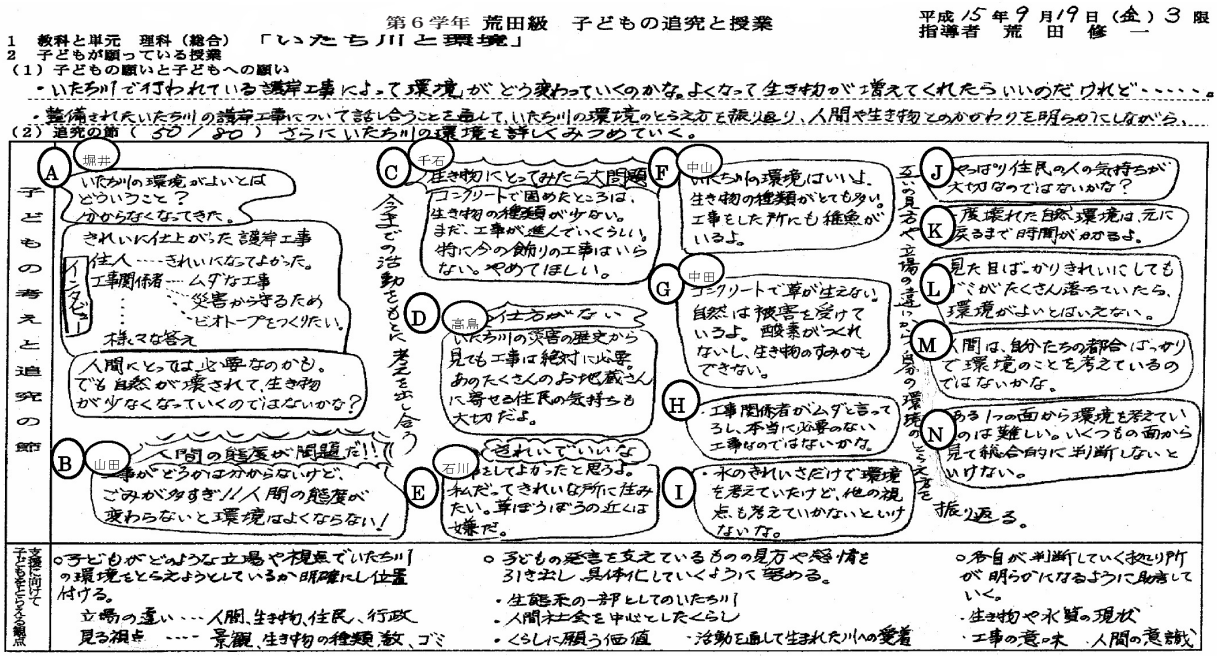


図３　本時（50時/80時）の学習指導案（荒田2003[(15)]より抜粋）

いに迫ろうとしているととらえられる。このことは，指導案の「子供の願いと子供への願い」における記述「いたち川の環境のとらえ方を振り返り，人間や生き物とのかかわりを明らかにしながらさらにいたち川の環境を詳しくみつめていく。」からも，読み取ることができる。

③　授業実践の概要と構造化

本時を分析するにあたり，発言内容だけでなく発言してきた内面を見取りながら，学級34人中発言者13人・のべ19回の発言が，どのようにかかわって授業の流れをつくっていったのか，また教師がこれにどのようにかかわったかを構造化することを試みた（図４）（玉生・松本・荒田2008[(3)]）。なお横軸は時間軸である。同じ立場を示している子供は縦軸で見て同じ高さに位置づける。逆に相反する考えを述べている子供の発言は，高さを変えて位置づけ，矢印でつないである。

図４を見ると，授業の実際では，第Ⅰ節から第Ⅳ節の４つの節ができていたことが分かる。ここでは，各節の具体を子供の発言要因のつながりと各節における第一発言者の思いに着目して述べる。

・　節Ⅰ…護岸工事をめぐる話題（24分／44分）

第一発言者である堀井児が「工事によって環境が本当によくなるのか分からなくなってきた」と，現在の気持ちを述べることから授業が始まる。これに対して，生き物の生息に対する影響から工事に反対する子供（千石児・神村児）が発言し，次に，この立場とは逆に，人間のくらしに対する影響から工事に賛成する子供（石川児），さらに，どちらの立場も大切にしようとする子供（岩田児）が発言する。

・　節Ⅱ…環境へのはたらきかけをめぐる話題（6分／44分）

ここで，工事の是非に関する話題から大きく変わる。きれいな環境を考える際には，工事はさほど問題ではなく，ゴミの方がよっぽど問題であると考える子供（新木児）が自ら発言する。実際にゴミの実態を調査している子供（菊池児）が拾ってきたゴミを見せるなどして，環境へのはたらきかけをめぐる話題となる。

・　節Ⅲ…護岸工事をめぐる話題（9分／44分）

ここで再び工事をめぐる話題に戻る。この節をつくりだした中口児は，節Ⅰの工事に反対する立場を前提にしながら，仲間が活動から得た事実（護岸をコンクリートにすることで魚が減る）とは逆の事実（コンクリートの所にも魚が結構存在している）があることを示す。さらに，工事反対の立場の子供（谷本児・平岡児）が発言したところで，教師が護岸工事に関する行政側の資料を提示し，明らかになったその目的や費用に対して学級全体がつぶやく場面となる。

・　節Ⅳ…環境へのはたらきかけをめぐる話題（5分／44分）

再び先ほどの短かった節Ⅱと同じ立場で，臼嶋

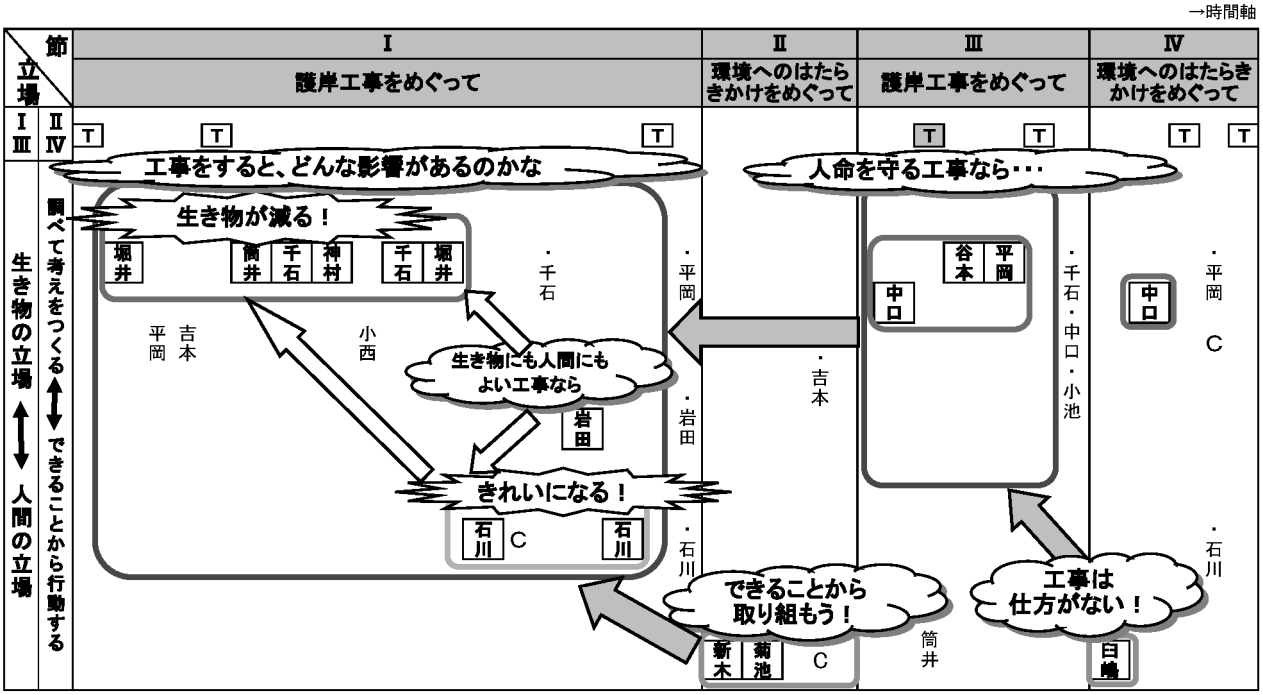


図４　本時の構造図（玉生・松本・荒田2008[(3)]より抜粋）

児が「ゴミにもっと関心を持って欲しい」と発言する。工事の必要性を踏まえたうえで，ゴミ問題の重大さを指摘する。これに対して，節Ⅰの前半で出てきた立場と同様に工事に反対の子供（中嶋児）が，この臼嶋児の考えに反発する。このやりとりに対して，石川児が「もう行われている工事」とつぶやいたことを受けて，教師は護岸工事の実施する地域を年毎に色分けしてある地図を提示し，授業が終わる。

以上のように，本時は4つの節に区切ることができた。話題としては，一番長い節である節Ⅰでは護岸工事をめぐって話し合われ，節Ⅱでは環境へのはたらきかけ，節Ⅲでは再び節Ⅰの話題に戻り，節Ⅳではまた節Ⅱの話題というように，繰り返す流れとなっている。

Ⅳ 考察１：話し合い前後の学級全体の変容の様相

考察1では，話し合いが一人一人にどのような変容を及ぼしたかについて明らかにすることを目的とする。

(1) 話し合いによる変容を探る視点の整理と本時直前の実態把握

① 話し合いによる変容を探る視点の整理

本時（50／80時）までの追究状況を分析するにあたり，まず本時直前（40〜49／80時）の子供の追究状況の把握を試みた。具体的には，一人一人の活動の様子やノートの記録，聞き取りから，それぞれの追究状況をホリスティックに解釈し，子供34人全員の追究を分析した。そして，それらの結果と教師が描いた本時のねらいを手がかりに，子どもの多様性を整理する視点を想定した。その結果，子供の追究状況の多様性は，以下に示す「追究対象」「立場」「追究方法」という3つの視点から整理・分類することが本時前後の子供の変容の多様性を解明する視点として有効であると考えた（表3）。

追究対象 … 追究の着眼 ＜自然，人間＞

本単元では一人追究を原則としている。そのため，一人一人が自分なりの意思・判断によって問題を設定し，自分なりの方法で問題解決を進めてきている。この自分で設定する問題としての対象の着眼点の違いが，伝えたい自分の思いの背景となる。本単元では，追究対象は大きく分けて以下の2つに分類することができた。

- 「自然」…主に自然環境そのものの実態に着目している追究。
  （例）川に生息する生き物，水質や川に落ちているゴミ
- 「人間」…主に人間と環境のかかわりに着目している追究。
  （例）付近住民の環境に対する意識，護岸工事の進行具合

立　　場 … 追究を支える価値観 ＜自然全体，人間重視，自覚なし＞

4月から自分なりの視点での調査を進めるうちに，環境をとらえる価値観が定まってきている。一人一人の価値観の違いがテーマに対する考えを支えているといえる。まだ環境をとらえる価値観が明確になっていない段階の「自覚なし」も含め，大きく3つに分類することができた。

- 「自然全体」…人間の立場（自分を含む）を自然環境の一部ととらえる立場。
  （例）‘魚も人間もくらしやすい環境だったらな。’
- 「人間重視」…人間の立場（自分を含む）を自然環境よりも上位に捉える立場。
  （例）‘散歩する時きれいな川だったらいいな。’
- 「自覚なし」…人間（自分を含む）と自然環境とのつながりについて自分の立場を明確に自覚していない状態。
  （例）‘また珍しいゴミを見つけたいな。’

追究方法 … テーマへの迫り方＜明らかにする，働きかける＞

追究の対象や立場が同じでも追究の段階が異なる。追究方法は大きく「明らかにする」「働きかける」2つに分類できた。もちろん追究の深まりに応じ「明らかにする」から「働きかける」と変容していく子供もみられた。

- 「明らかにする」…調査することそのものを追究の目的とする。
  （例）‘生き物にとって川はすみやすいのかな。’
- 「働きかける」…現状を自らの行為によって改善しようとする。
  （例）‘ガラス拾いを続けて川の環境を良くしたい。’

② 本時直前の実態把握

本時直前の子供の実態を整理すると，学級全体

表３　本時直前の追究分析

No.	氏名	追究対象			立場			追究方法		
		分類	ノート	解釈	分類	ノート	解釈	分類	ノート	解釈
4	岩城	人間（くらし）	7/2「それぞれの付近がいつ頃できたのか？調べよう。調べ方はお地蔵さんなど。」	地蔵や神社の観察をし、いつ建てられ何と書かれているかを細かく観察していこうとしている。	自覚なし	9/10「どんどこ付近のお地蔵さんを今日調べてきました。（略）読めたのは、山室？もっとよく見たいし、全部読みたいです。」	二学期に入り、地蔵や神社にまつわる事実を調査することそのものが目的になっているように見受けられる。立場を明確に示す記述がみられない。	明らかにする	7/2「それぞれの付近がいつ頃できたのか？調べよう。」9/17「お地蔵さんがいつ建てられたのか、と一緒に、（近くにある大きな）木のことも調べようと思います。」	いたち川の歴史を、地蔵などを調査することによって明らかにしようとしている。
5	岩田	自然（生息分布）	9/5「普通の水といたち川の水で、コケのついている水を入れてどちらが先にコケが増殖するかを調べたい。」	一学期からコケの種類や分布を調査してきている。二学期に入りコケを用いて実験しようとしている。	自然全体	7/10ノート「コケの色すべてが緑になり、川の環境が少しでもよくなればいいなと思っています。」	川の汚れ具合をコケの色で判断しようと追究を進めている。その中で、きれいな川を願う思いが強くなってきている。	明らかにする	9/5「普通の水といたち川の水でコケのついている水を入れてどちらが先に増殖するかを調べたいです。」	コケの実験などからいたち川の水質を明らかにしていこうとしている。
6	臼嶋	自然（生息分布）	9/5「トビゲラがたくさんいる土」	土の中の生き物に着眼して調べている。	自然全体	7/10「ゴミだらけだったら生き物がすめなくなってしまうから、ゴミを捨てる人ゼロにしたいです。」	落ちているゴミを生き物の生息と関係付けて重大な問題と考えている。	明らかにする	9/5「二学期も生き物にとってすみやすいのか？と考えながらいたち川と環境を進めていきたいです。」	7月に、ゴミがたくさん落ちているのに、きれいな川に住む虫がいることから、生き物にとって本当に住みやすい川なのか疑問に感じ明らかにしようとしている。
7	岡田	自然（生息分布）	9/17「いたち川にはこんなにたくさん魚がいるんだなと思いました。」	魚だけでなく、友達が発見した生き物なども記録し、川に生息する生き物の数を調査している。	自覚なし	9/17「こんなにとれてよかったと思います。」	できるだけ多くの生き物を捕まえることだけを目標としているようにとれる。	明らかにする	5/13「今度は釣りも使って、いろいろな魚を捕って調べていきたいです。」	どんな生き物がいるのか明らかにしようとしている。
13	古野	自然（水質）	9/17「どんどこの真ん中の水をGETしました。これでどんどこの中心の汚れが分かるかな？」	水の汚れ具合や、川の水かさ、水に含まれるコケの量など、これまで水質に着眼している。	自然全体	7/2まとめノート「川はゴミ置き場じゃないんだから、ゴミを捨てないで欲しいです。川が汚れて魚がすめなくなっちゃうよぉ！」	川の水質を調べていくうちに、その汚れの原因も探るようになってきている。そこに息づく生き物を心配していることがうかがえる。	明らかにする	9/10「一学期との違いを見つけたり、法蓮寺橋付近から川は2つに分けられているけど、2つの違いは？とかを調べていこうと思っています。」	水質やゴミ以外のことについても、疑問に感じたことを明らかにしていこうとしている。
14	尾嶋	自然（水質）	9/5「いたち川の汚れ(同じくCODより)」9/17「いたち川の水質(においより)」	川の水についてCODやPH、流速などあらゆる側面から調査している。	自覚なし	9/5「いたち川の汚れ(同じくCODより)」9/17「いたち川の水質(においより)」	いろいろな手段により、いたち川の水質がきれいか汚いか判断しようとはしているが、活動に明確な願いは読み取れない。	明らかにする	7/15「いたち川のCOD」9/5「いたち川の汚れ(同じくCODより)」9/17「いたち川の水質(においより)」	いたち川がきれいなのか汚いのか水質を手がかりに明らかにしようとしている。
16	佐伯	自然（生息分布）	9/17「上流の勢いがあるほうにすむ生き物を探しました。」	魚やカモなど様々な生き物の生息を調査している。	人間重視	7/10「川からたくさんゴミが出てきました。生き物にとってはいい環境でも人間から見ると汚い川だからこれからどうすれば環境が良くなっていくのか考えていきたい。」	両者の立場から環境をとらえている。この表現から、人間にとっての環境のよさを大切に考えていることがうかがえる。	明らかにする	9/5「いろんな生き物と比べながら、水のきれいさについて調べていきたい」	いたち川がきれいなのか汚いのか明らかにすることで、いたち川の環境について考えていこうとしている。
28	古川	自然（水質）	7/15「CODばかりではなく、他のところから水質をみる方法を探していきたい。」	CODを用いて、各流域の水質を調査している。	自然全体	7/4話し合い後「川は自然の物で、決して人間だけの物ではない。だからまるでゴミ箱のようにしてゴミを捨てるのはおかしいと思う。」	人間と自然の環境との位置付けが自分の中で明確になっていることがうかがえる。	明らかにする	7/2まとめノート「いたち川のゴミと水質の関係の調べを進めたい。」	水質を数値から明らかにしながら、落ちているゴミとの関係を考えていこうとしている。
30	堀井	人間（意識）	9/17「5人の人に質問して今日は全員川がきれいって言ってくれてまた分からなくなってきました。」	夏休みから住民や工事関係者に川の環境についてのアンケートや聞き取り調査を行っている。	自覚なし	9/9教師からの質問に対し「環境をよくしたい。生き物・植物が息づいているような。」	生き物がいる環境を願っている。その立場を尊重しながらも、工事する人間の立場も聞き取り調査から考えている。	明らかにする	9/17「きれいと言う人の方が多いから、やっぱり環境が良いのかなと思います。」	工事の是非、環境のよさ等を様々な意見を聞くことで考えていこうとしている。
33	山田	自然（汚れ）	7/2まとめノート「ゴミを拾って、川に対して人はどんな態度かということを調べています。」	1学期からどんな種類のゴミがあるか拾いながら調査している。	自然全体	7/2まとめノート「いたち川でゴミを拾って、川に対して人はどんな態度かということを調べています。」	自然環境の中に位置する人間が、川へゴミを捨てている状況をとらえている。	明らかにする	7/2まとめノート「いたち川でゴミを拾って、川に対して人はどんな態度かということを調べています。」	ゴミを捨てる人間の意識を明らかにしようと考えている。

表４　本時直後のノートの記述とその解釈

No.	氏名	ノート	解釈
4	岩城	今日の話を聞いていて、本当に工事をやる必要があるのかなと思いました。私の町内は、どんどこ付近の近くで、１年生の男の子たちが２～３人で川に行ったりしていて、危ないから行っちゃだめ！とお母さんに言われていました。でも、工事をして広場のようになってしまったら子供がたくさん来て、川に落ちて大変なことになるし、大人が椅子に座ってビールを飲んだりすると、菊池君が拾ってきたように袋に缶がたまって捨ててあるかもしれません。洪水は少なくなるかもしれないけど、人が落ちる被害が多くなるかもしれないので、工事をしない方がよかったんじゃないのかな。魚も減ってしまうし・・・。私は水神社の近くに住んでいる人に、「何のために水神社があるのか」と聞いたり、堀井さんみたくアンケートをとったりしたいです。	これまで地蔵や神社の観察をし、いつ建てられ何と書かれているかを細かく観察している子供。工事の影響を、人間と生き物の両者の立場から考えている。そして、その間で揺らいでいることが分かる。自らの考えをはっきりさせるという方向で見直しが図られているととらえることができる。 **自覚なし⇒迷う**　**（全体では、2人）**
5	岩田	今日の話し合いで思ったことは、千石君は「コンクリートだとコケも減る」と言っていたけれど、私がコケを探していたら、魚道にコケがありました。魚道はコンクリートでぬめりがたくさんありました。上流のコンクリートにもコケがありました。上流の草に入った時に足をかまれて腫れて、その腫れが3週間以上も続いて、今もあとがあります。なので人間も気持ちよく、魚も気持ちいい川になれば文句なしだと思いました。	コケの種類の調査からいたち川の水質を明らかにしていこうとしている子供。話し合い前は自然全体の立場で活動していたが、友達の話を聞くうちに工事をした箇所にもコケが存在していたという自らの調査結果を思い出して工事を肯定的に捉え、話し合いでは迷う立場を示した。その後、草が生い茂っている流域で虫に刺された嫌な経験を思い出し、人間のくらしやすさにも目を向けていこうと呼びかけていることから、話し合いの中で人間重視へと考えを変化させている子供ととらえることができる。 **自然全体⇒迷う⇒人間重視**　**（全体では、5 人）**
6	臼嶋	私は、自分の命を守るために工事をしていると思っています。ゴミを捨てる人間が生き物を殺していると思います。ゴミを捨てないって言うことが、私たち人間が出来ることだと思います。工事をしたら環境は悪くなるかもしれないけど、命を守るには仕方のないことじゃないのかな？と思いました。どっちかを守るのは難しいのかな？　人の命　と　生き物の命　どっち？	これまでの追究で、いたち川は「生き物にとってすみやすいのか」どうかを考えてきており、本時では「いたち川に住む生き物の命をゴミで破壊したりしているのは、人間が悪いと思う。」と発言したように、ゴミこそが生き物を川に住みにくくする原因と考えている。人間も生き物も両者が住みよい環境を願うものの、どちらか一方だけを優先させることのできないジレンマを感じている。両者の立場の狭間で揺らいでいることが分かる。 ノートには「ゴミを捨てないって言うことが、私たち人間が出来ることだと思います。」と書くなど、これまで生き物のすみやすさを明らかにする追究方法から、直接働きかけることを目指していく方法へと切り替えていこうとしているととらえることができる。 **自然全体⇒迷う、明らかにする⇒働きかける**　**（全体では、1人）**
7	岡田	今日は話し合いをしました。僕は菊池君の話で本当だと思いました。だって、ゴミ袋に環境美化と書いてあるのに、空き缶が詰められているその袋を捨てるなんて酔っ払いのじいさんじゃないかと思います。これからは、そういうことを気をつけて欲しいです。それにどうしてゴミを捨てる人が減らないのかマナーのなっていない人とか本当の本当に気をつけて欲しいです。	本時に至るまで、多くの生き物を捕まえることだけを目標とし、どのような生き物がいるかを明らかにしようと追究してきた子供。話し合い後のノートにはこれまで同様自らの立場を示したり見直したりする記述は見られない。一方「どうしてゴミを捨てる人が減らないのか」と疑問に思い、節Ⅱにおける、現在の状況の捉えよりも未来に向けて行動していくことを重視する菊池児の価値観が影響し、追究方法の見直しにつながる記述をしている。 **明らかにする⇒働きかける**　**（全体では、8人）**
13	古野	自然のままの方がいいか、人の安全のためにコンクリートで固めればいいかということだったけど、草を残して工事することは出来ないのかな？と思いました。それと飾り用みたいなベンチはあってもなくてもいたち川で遊ぶときとかはあった方がいい気がするし、別になくてもお金がかからないからいいし。**迷うところです。**人間を	川の水質を調べていくうちに、その汚れの原因も探るようになり、そこに息づく生き物を心配する思いが芽生えてきている子供。生き物と人間の共存を大切にした工事の仕方を考えている。その上で、最終的に一番優先したいのは人間の命であるという臼嶋の発言に共感したことで、自分の考えの見直しに働いてきたと考えら

		選ぶか、生き物を選ぶか、お金を選ぶかっていうところでは、人間を選ぶと思います。確かに魚っていうか生き物がいなくても生きていけるし。臼嶋さんが言ってることがあっているのかな？と思いました。ごみを減らせば、なんとかなるのかはわからないけど・・・。	れる。 **自然全体⇒迷う**　**（全体では、4人）**
14	**尾嶋**	今日の話し合いで工事は良くない、税金の無駄といった意見があったがコンクリートにしても魚が大量にいる場所もあるし、見た目も良くて経済効果も期待できるからそんなに悪くはないと思いました。	どの流域がきれいなのか、一学期からゴミや生き物の数などから明らかにしようとしてきた子供。この話し合いで生き物が最低限生きていればそれでよいと考え、税金の使い方が気になってきていることから、「人間重視」の立場に近い価値観に変化してきているととらえることができる。 **自覚なし⇒人間重視**　**（全体では、3 人）**
16	**佐伯**	今日の話し合いで、コンクリートのことについて、飾りだとかいう人がいました。だけど、コンクリートになっても魚がいるんだったら、石川さんや岩田さんのように、コンクリートの方が見た目がいいと思います。それに、末広橋の方のコンクリート側は流れが速くてきれいで、草の方はゆるやかで汚いからコンクリートがあった方が私は環境がいいと思います。最終的には工事するから、今頃言っても意味がない。	生き物の生息分布を調査しながらも、「川からたくさんのゴミが出てきました。生き物にとってはいい環境でも、人間から見ると汚い川だから、これからどうすれば環境が良くなっていくのか考えていきたいです。」と述べるなど、あくまで人間重視の立場を示してきた子供。話し合い後には、「コンクリートになっても魚がいるのなら、石川さんや岩田さんのように、コンクリートの方が見た目がいいと思います。」と記述するなど、工事することの価値を住民の立場から述べている。生き物は存在していればよしとする考え方であり、人間のくらしをより重視する考えを強めている。 **人間重視の立場に深まり**　**（全体では、2人）**
28	**古川**	僕はみんなの話を聞いていて、少し不思議に思えた。なぜなら、人間がこの地球の環境を決められるはずがないと考えたからである。人間は魚や虫などが住む川の環境に手出ししてはいけないと思うし、仮に、洪水を防ぐためにコンクリートにすると言っても、もし生き物が少しでも死んでいったら、それは人間が自分勝手に川に手を出したことによる出来事だと思う。だから川を工事するのは必要ないし、洪水が起こるのを防ぐなら家の方に加工すればいいと思う。	これまでいたち川の水質を調査してきている子供。話し合いの直前の追究では「川は自然の物で、決して人間だけの物ではない。だからまるでゴミ箱のようにしてゴミを捨てるのはおかしいと思う。」と記述するなど、人間が自然環境を都合がいいように手を加えること自体に批判的な立場を示している。さらに、話し合い後のノートには、「人間は魚や虫などが住む川の環境に手出ししてはいけないと思うし、仮に、洪水を防ぐためにコンクリートにすると言っても、もし生き物が少しでも死んでいったら、それは人間が自分勝手に川に手を出したことによる出来事だと思う。」と記述するなど、生き物との共存を考えていくことを当然のこととしてとらえ、考えに自信を深めている。 **自然全体の立場に深まり**　**（全体では、6人）**
30	**堀井**	今日私の考えをみんなに話したんだけど、みんなほどんどコンクリートにしない方がいいって言ってて、神村君は「こんな工事をするんだったらゴミを減らす工事をした方がいい」って言ったのを聞いて、「あ～そうだなあ。」と思いました。やっぱり、コンクリートの場所ばかり増えて、魚が減っていくのじゃないかな？と思いました。まだ良く分からないけど、コンクリートを増やして、人工的に草を育てるのは、あまり環境に良くないことだと思います。	本時の第一発言者。はじめは工事によって環境がよくなるか分からなくなってきたという立場で発言している。話し合い後のノーとの記述では、工事の是非をその必要性から考えた神村の節Ⅰにおける意見に共感している。神村の工事よりもゴミをなくすことを大切にしたいという意見から、生き物の立場を優先する立場への変化を促したと考えられる。 **自覚なし⇒自然全体**　**（全体では、3人）**
33	**山田**	今日はコンクリートの話してびっくりしました。臼嶋さんはコンクリートにしていいと言っていて、僕は「動物は何も考えていないんだ」と思いました。なぜそう思うのか不思議です。	これまで川のゴミを拾い続け、いたち川に対して人間がどのような意識でかかわっているのかを明らかにしようとしてきた子供。話し合い後は、「臼嶋さんはコンクリートにしていいと言っていて、僕は動物のことは何も考えていないんだと思いました。なぜそう思うのか不思議です。」と記述するなど、臼嶋の発言が気になっている。しかしながら、臼嶋児の環境へのはたらきかけを強調する思いを十分捉えきれていないことが分かる。また、自らの追究を見直す記述がみられない。 **変容が確認できない**　**（全体では、1人）**

の追究の多様性が認められた（図5）。図5から，第7回の話し合い直前の子供の実態について，以下の2点が明らかになった。

・「立場」について

人間の立場を自然環境の一部ととらえる「自然全体」の立場をとる子供が学級の約6割を占める。一方で，まだ人間と自然環境とのつながりを意識していない状態，すなわち，自己の立場についての自覚がない子供が約3割みられる。

・「追究方法」について

大部分の子供が調査することそのものを目的とする追究方法をとっている。自ら環境に働きかけようとしている子供は34人中3人にとどまっている。

以上より，授業者である荒田教諭が本時で意図していたこと，すなわち「本時のねらい：いたち川の環境のとらえ方を振り返り，人間や生き物とのかかわりを明らかにしながらさらにいたち川の環境を詳しくみつめていく。」は，学級全体としての本時直前の実態に適応しているといえる。

(2) 話し合い前後の子供の変容の様相

本時直後の全員のノートの記述を分析した（表4）。なお，ここでは紙面の都合から変容の特徴がそれぞれ異なり，本論で解釈に用いた子供10名のみを示した。表3および表4の分析をもとに，本時直後の追究の方向性を，図5と同様の視点で整理した（図6）。

表4に示した一人一人の変容から，この授業において授業者である荒田教諭は何かを理解させようとしたり，全員に気付かせようとしたりしようとしていないことが改めて確認することができた。荒田教諭は，全体の中で話し合うことで自らの追究を自分なりの視点からふり返り，一人一人の価値観をゆるがすことで一人一人の安定状況に棹を刺し，意欲を高め，追究をより深めていこうとしたと考えられる。

(3) 単元を通した変容を踏まえた全体の話し合いの意義

総合において話し合いをすることそのものが重要なのではない。話し合うことで他を契機としながら，あくまで自分の意思や判断で自己決定しながら自分の追究を深めていくこと，すなわち，話し合いによって追究がより確かなものになっていくことを目指しているのである。そこで，本時の話し合い前後だけではなく，単元の導入期や終末の追究状況を含めた，単元を通しての子供全員の追究の様子を比較した（図8）。その中で，今回変容が確認できなかった山田児（No.33）のように，一時間では全く変化がないと思われた子供も，単元を通してみたときに，追究が変容していることが明らかになった。

話し合いには，これまでの自分の追究を見直し，価値観を揺るがす効果があるといえる。そして，子供は再び活動に入り，活動の中で自分の確かな考えをつかんでいくことができるのである。この話し合いと活動とを繰り返すリズムこそが一人一人の追究をより確かなものにしていく上で大切であるといえる。

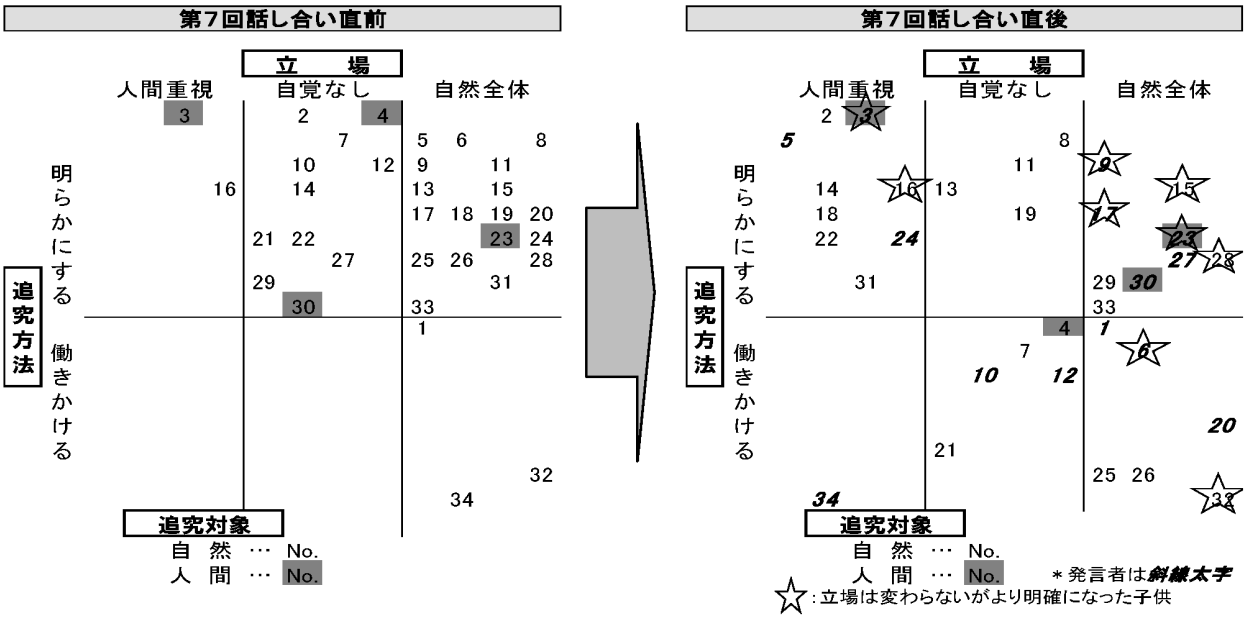


図5　本時直前の追究状況（番号…児童番号）　　図6　本時直後の追究の方向性（番号…児童番号）

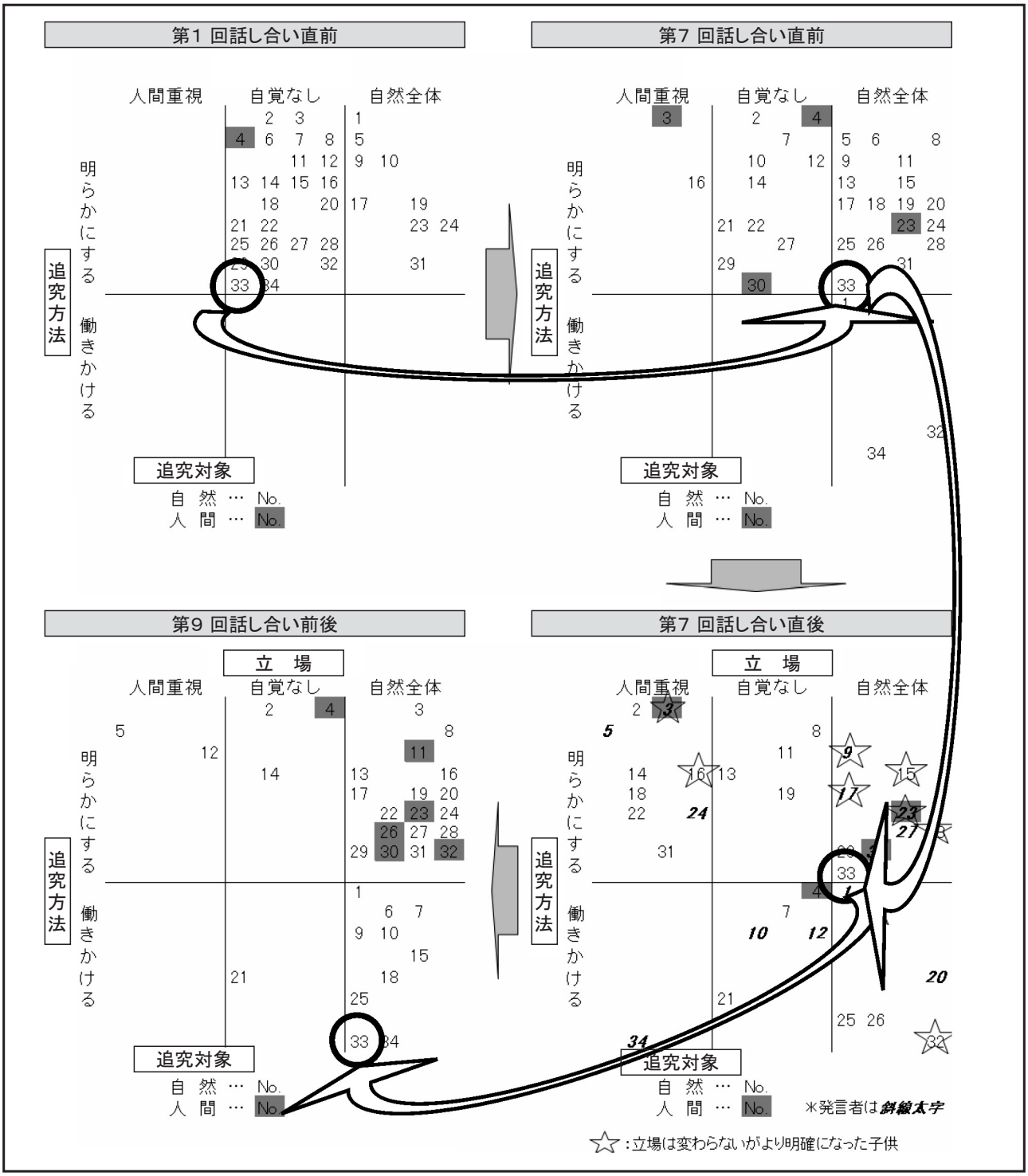


図８　単元を通した追究の多様性の変化

Ⅵ　考察２：発言の有無による変容比較

考察２では，本時における発言の有無によって，子供を２つのグループに分け，両者の変容を比較し，授業の効果を検討することを目的とする。

(1) 発言の有無による変容の傾向比較

話し合いによる変容を，ここからは発言の有無という視点から分析する。まず，34人全員の図５から図６への位置の変化を分析した（表5)。以下に，発言の有無による傾向の比較からの考察を行う。

全体的な傾向

変容が確認できた33人を発言の有無から比較したとき，①から⑤のうち，③と⑤は一方が一人で他方が０人ではあるが，これら以外の各項目には子供が位置づいており，全体的な人数値として，人数のばらつきによく似た傾向を示していると考える。このことから，学級全体が多様な追究状態にある話し

表５　発言者と非発言者の話し合い前後の変容比較 ＊下線は表３、表４で抽出した子供

話し合い前後の変容		非発言者	発言者	発言者の発言場面
①立場のみ	ⅰ　自覚なし⇒自然全体	29（堀川）	***27***（平岡） ***30***（堀井）	***27***‥節Ⅲ発言者（平岡） ***30***‥節Ⅰ　第一発言者（堀井）
	ⅱ　自覚なし⇒迷う	4（岩城） 8（小野）	該当なし	
	ⅲ　自然全体⇒迷う	11（倉田） 13（古野） 19（竹花）	（***6***）（臼嶋）	
	ⅳ　自覚なし⇒人間重視	2（伊川） 14（尾嶋） 22（中田）	該当なし	
	ⅴ　自然全体⇒人間重視	18（高野） 31（松島）	***5***（岩田） ***34***（吉本） ***24***（中口）	***5*** ***34***‥節Ⅰ発言者（岩田・吉本） ***24***‥節Ⅲ　第一発言者（中口）
	ⅵ　人間重視⇒自然全体	該当なし	該当なし	
②追究方法のみ	ⅰ　明らかに⇒働きかけ	7（岡田） 21（筒井） 25（西田） 26（早川）	***1***（新木） ***10***（菊池） ***12***（小西） ***20***（谷本）	***1*** ***10***‥節Ⅱ発言者（新木・菊池） ***12***‥節Ⅰ発言者（小西） ***20***‥節Ⅲ意図的指名で発言（谷本）
	ⅱ　働きかけ⇒明らかに	該当なし	該当なし	
③立場・追究方法の両方	ⅲ　自然全体⇒迷う ・　明らかに⇒働きかけ	該当なし	***6***（臼嶋）	***6***‥節Ⅳ第一発言者（臼嶋）
④位置は変化なし、立場に深まりあり	ⅰ　自然全体の立場	15（笹川） 28（古川） 32（森田）	***9***（神村） ***17***（千石） ***23***（中嶋）	***9*** ***17*** ***3***‥節Ⅰ発言者（神村・千石・石川） ***23***‥節Ⅳ発言者（中嶋）
	ⅱ　人間重視の立場	16（佐伯）	***3***（石川）	
⑤変容が確認できない		33（山田）	該当なし	

合いにおいても，発言の有無による一人一人への話し合いの効果・影響は大差がないことを示しているといえる。

さらに，それぞれの項目について共有点・差異点に分けて考察していく。なお，②⑤ではサンプルが一人であるため，共通点・差異点の視点は用いない。

①　立場のみ変容した子供

＜共通点＞

- ①ⅰの変容を見せた子供は，発言者も非発言者も，これまでの追究において調べることそのものが目的となっていた。「明らかにする」ことが目的であった活動では考えることのなかった，人間と生き物の関係について，話し合いを契機に見つめ始めている。さらに，生き物の生息を優先させる「自然全体」のものの見方が表れてきていることが特徴的である。
- ①ⅱⅲ共に「迷う」状態に変容した子供はすべて，節ⅡⅣの話題についてノートに記述している。また，臼嶋児の発言を洪水被害防止・魚の命尊重の２つの目的で迷う意見として受け取っていることが特徴的である。話し合いを通して，自分の立場について迷う状態になってきた子供は，発言した子供も発言しなかった子供も共に，環境にはたらきかけていくことの価値を述べた臼嶋児の思いを十分つかみきれていないと考えられる。
- ①ⅳの自覚なしから人間重視に変容した子供は，川に多かれ少なかれ生き物が存在すればそれでよいという考えを示していることが特徴的である。発言者，非発言者共に人間の存在を優位に考えるという前提に立っている点が共通している。

＜差異点＞

- ③④も含めると，34人中25人までに，立場を見直したことが確認できた。節ⅠやⅢで対立的な出方をした発言者は，それぞれその立場において

変容が認められた。また，授業での発言者は必ず自然全体・人間重視のいずれかに位置づいていていることが特徴的である。一方，非発言者は，自覚なしだった子供が迷ったりそれぞれの立場に位置づいたりするなど，立場をめぐる友達の話を聞きながら多様に自己を見直しているといえる。

② 追究方法のみ変容した子供

＜共通点＞

- 追究方法について見直した子供は，どの子もゴミが落ちている現状について記述している。さらに，節Ⅱ・Ⅳにおける発言者に共感し，工事をして景観をよくしたり災害を防いだりすることよりも，ゴミをなくしていくことに価値を見いだし，自ら働きかけていこうとしている。
- ***1*** ***10*** 21 25の４人は，ゴミについて調査している子供であり，一方，7 ***12*** ***20*** 26の4人は生き物のくらしや生息分布について調査している子供である。後者の４人は普段ゴミについて調査しているわけではない。発言の有無にかかわらず，自分の追究以外に対して深く思いを巡らせている子供たちである。
- 発言者４人のうち，***12*** ***20***の二人は節Ⅰ・Ⅲにおける発言者である。このことから，非発言者も含め８人中６人までが節Ⅱ・Ⅳにおいてはあくまで聞き手として，自分の追究に全く関係のない話題だった節での話し合い内容を受け，自らの追究方法を見つめ直しているといえる。自分の活動と直接かかわらない全体による話し合いが，個の見直しにはたらいた例といえる。

＜差異点＞

- 特徴的な差異点は認められなかった。

② 立場・追究方法の両方が変容した子供

- 図４における節Ⅳ第一発言者でもある臼嶋のみが立場・追究方法の両方に変容が見られた。二つの価値観の間で迷っているものの，生き物にとってのすみやすさを明らかにしていく追究方法を見直し，ゴミを捨てないよう住民に働きかけていくことに価値を見いだしてきているといえる。

④ 位置的には変わらないが，立場に深まりが見られた子供

＜共通点＞

- 立場に深まりが見られた子供は，発言の有無にかかわらず特に節Ⅰの対立的な価値観を表した発言者の意見に大きく影響をうけ，もう一度自分の考えを見直し，自分のそれまでの立場を更に強めている。

＜差異点＞

- 特徴的な差異点は認められなかった。

⑤ 変容が確認できなかった子供

- 継続してゴミの種類を調査している子供である。７月には「川が汚れれば綺麗な水は届けられなくなると思う。」と述べ，自然環境の中に位置する人間が，川へゴミを捨てている状況をとらえている。しかし，この話し合いによる変容をはっきりとらえることができない。

(2) 子供の変容の傾向と授業者の意図との関連

最も変容が顕著だったのは，立場にかかわる変容である。ここではまず追究していく立場を見直すことをねらった授業者の意図から，子供の変容を改めてとらえてみる。図７に本時前後の追究の方向性の変容を示す。

① 教師のねらい達成を裏付ける子供の変容

図７から教師のねらい達成を裏付ける変容が次の３点認められた。

- 本時直前に立場が「自覚なし」だった子供が，授業後には３つのいずれかの立場に位置づいた。このことは，一人一人が自分の追究を見直すものさしを作りつつあることを示しているといえる。
- 「迷う」子供が新たに５人出現している。うち，３人は「自然全体」の立場を明確に示していた子供であることから，話し合いを通して友達の多様

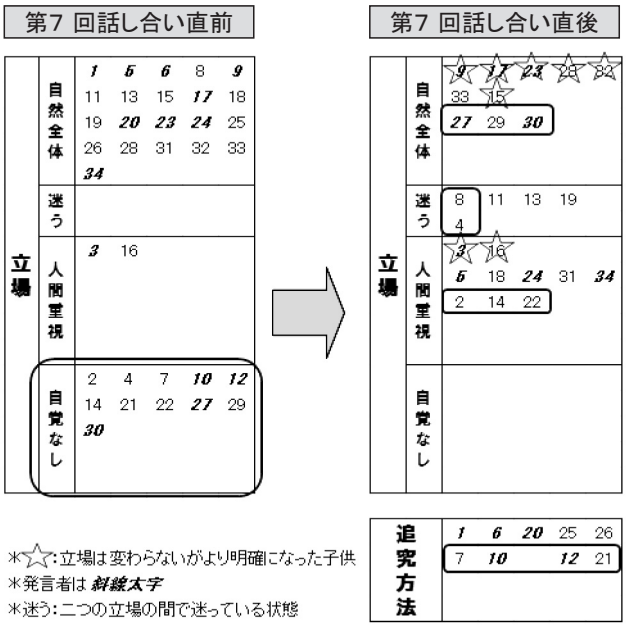


図７ 本時前後の追究の方向性の変容

な価値観に触れ，自分の立場の見直しが図られたと考えられる。

- 「人間重視」の子供が本時前後で２人から10人に増えている。特に相反する立場の「自然全体」から変容した５人は，自分のくらしとの関連を考え，これまでの人間も自然の一部ととらえていたものの見方を改め自然と人間との関係を見直したと考えられる。

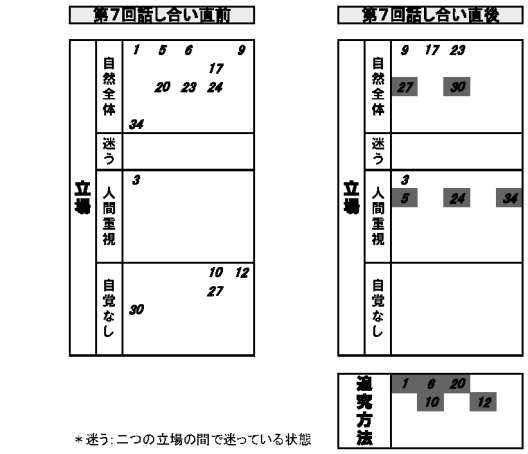
②　教師のねらいを越えた子供の「追究方法」の見直し

①で述べた変容が教師のねらいと同方向に認められたものの，子供34人中９人までが，節Ⅱ・Ⅳの発言を受けて追究方法を見直している。指導案にみる教師の意図や想定を越えて，友達の発言から「追究方法」を見直してきた子供の存在は，今の授業改善の方向を示唆するものであり，価値のある子供の姿であるととらえることができる。

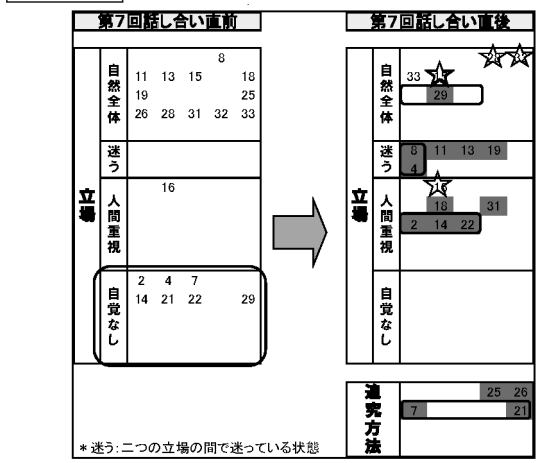
③　発言者・非発言者の変容の傾向

図７を発言者・非発言者に分類し直したものを図7-1，図7-2に示す。図7，図7-1，図7-2から，発言者・非発言者の変容の傾向が次の３点認められた。

発言者　（図7-１）



非発言者　（図7-2）



- 図７から，「自覚なし」の子供が，発言者・非発言者ともいなくなったことが分かる。話し合いで自分の立場を改めて考え，今後活動を通して自分の立場を明確にしていくことができたといえる。また，図7-1から，「自覚なし」の子供でも４人が発言しているのが分かる。発言した子供は話し合いの流れの中で確実に変容しているのである。
- 図7-2から非発言者で，「迷う」立場に変わった子供が５人出現しているのが分かる。発言をするかどうかは意思の強さや性格が影響していることなども考慮に入れる必要があるのかもしれないが，ここではデータ不足のため考察できない。ただ，ここでは話し合いにおいて聞く立場の子供にある非発言者が，仲間の考えを聞くことで自己を見直すことができたことだけは確かであろう。
- 図7-1において「追究方法」に変容が見られた発言者のうち，***12　20***は節Ⅰ・Ⅲにおける発言者である。すなわち，節Ⅱ・Ⅳでは聞き手である。このことから，***12　20***（発言者）7　21　25　26（非発言者）の６人は，節Ⅱ・Ⅳの話題や発言内容から追究を見直したといえる。

(3) 執筆者の解釈の妥当性の吟味

ここでは，参与観察やノート分析から執筆者２名が行った子供の変容や授業分析の妥当性について，単元終了後５年経過後の授業者へのインタビューを手がかりに考察する。

（ア）インタビューの実際

【日時】2008年３月４日　11時～12時（１時間）
【場所】富山県総合教育センター　相談室
【方法】学級全体の子供の氏名（本名）を分類した質問紙A（図8-1）・B（図8-2）を準備し，以下に示す４回の方法で授業者に見せた。それらを順番に見る中で思い出したことをその場で話してもらい，マイクで録音した。

質問紙Ａ：発言者・非発言者で分類した表
―当時のことを覚えているか確認する―

質問紙Ｂ：授業後の変容を３つに分類した表（立場を見直す・立場に深まり・追究方法を見直す）
―執筆者の解釈の妥当性を確認する―

① 質問紙Ａを，分類の視点を隠して見せる。
② 質問紙Ｂを，分類の視点を隠してみせる。
③ 質問紙Ａを，分類の視点を示して見せる。

④　質問紙Ｂを，分類の視点を示して見せる。

質問票①

次のグループに見られる特徴をお答えください。

Ⅰ	Ⅱ
堀川	平岡
岩城	堀井
小野	岩田
倉田	吉本
古野	中口
竹花	新木
伊川	菊池
尾嶋	小西
中田	谷本
高野	臼嶋
松島	神村
岡田	千石
筒井	中嶋
西田	石川
早川	
笹川	
古川	
森田	
佐伯	
山田	

図8-1　質問紙A（発言の有無）

質問票②

次のグループに見られる特徴をお答えください。

Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
堀川	笹川	岡田
平岡	古川	筒井
堀井	森田	西田
岩城	神村	早川
小野	千石	新木
倉田	中嶋	菊池
古野	佐伯	小西
竹花	石川	谷本
臼嶋		
伊川		
尾嶋		
中田		
高野		
松島		
岩田		
吉本		
中口		

図8-2　質問紙B（授業後の変容）

（イ）授業者の反応

①　荒田教諭は10秒間質問紙を眺めた後，Ⅱのグループの特徴からすぐにてきぱきと答え始めた。

Ⅰ（非発言者）…　慎重な性格の子供。

Ⅱ（発 言 者）…　全体的によく発言する子供が多く話し合いの流れを動かす子供が多い。自分を積極的に表現する子供。

②　３つのグループを見比べながら，分類の視点やどのような場面での分析なのかを聞いた。執筆者があえて分類の視点を隠してインタビューする意図を答えると，９秒後，質問紙を最初に見てからは65秒後に悩みながら，Ⅳ，Ⅲ，Ⅴの順に答えた。

Ⅲ（立場を見直す）……　周りから情報を得ながら準備する子供。

Ⅳ（立場に深まり）……　周りに左右されず，自分の考えや発想を頼りに追究しようとする子供。

Ⅴ（追究方法を見直す）…　なかなか決めかねるタイプ。深刻に考えるタイプ。

③　分類の視点を見せた瞬間，やっぱりという表情をする。傾向として，普段からⅡのグループの子供の発言率が高いことを指摘した上で，Ⅰの中の子供も発言することはあると，子供の名前２名を挙げる。

④　Ⅳの中にいる古川児や神村児は自分の考えに自信をもっている子供。発言しなかった子供がこの表に分類したように立場や追究方法を見直すことができたことは当然のことであると語る。

（ウ）考察

質問紙Ａ　①③より

分類の視点を示していない質問紙Aを見ただけで，はっきりとすぐに言い当てる荒田教諭の反応から，荒田教諭が子供の実態を担任でなくなり５年経過している現在でもしっかりと覚えていることが確認された。また，本時がいつもの学級の状況を表していることも確認することができた。

質問紙Ｂ　②④より

- 各グループの傾向の違いだけでなく，一人一人の追究の仕方や性格などを具体的に語る様子から，荒田教諭がいつも一人一人の実態をとらえた上で授業に臨んでいたことがこの結果から読み取れる。
- 話し合いを通して子供がどのように追究を見直すかは，発言の有無ではなく，それまでの一人追究のスタイルや情報の取り入れ方に影響を受けていると考えることができる。
- Ⅲでは，授業者の「周りから情報を得ながら」という発言から，他を契機としてある程度柔軟に考えを深めていくことができる子供のグループだととらえることができる。本時では，一人一人の立場の見直しを授業者がねらっていることを考え合わせると，それについての情報が必然的に多く

なる。そのため，授業者による立場を見直すはたらきかけに反応している子供だと考えることができる。

- Ⅳでは，授業者の「周りに左右されず」という発言から，本時直前においてすでに自己の立場をゆるがないものとして明確にもっている子供たちであることが予想される。友達の話の中から，特に自分の立場に近い話を共感的に聞き，自分の考えに取り入れながらも自らの立場を強めている子供なのである。
- Ⅴでは，授業者の「なかなか決めかねる」という発言から，慎重で多面的なものの見方をすることができる子供のグループであるととらえられる。だからこそ，相反する立場の子供が自らの立場を主張し合った節Ⅰ・Ⅲの話題を受けて一面的に考えを決めてしまうのではなく，節Ⅱ・Ⅳの話題も気にしながら追究方法についても考えを深めている子供たちであるということが確認できた。

以上のように，授業者が今回，分類の視点を隠した状態で名前やグループを見ただけで，その分類の視点とかかわる特徴を指摘していることから，授業者が子供の実態を一年間とらえてきた見方と第三者である筆者らの分析との整合性があることが示せた。ゆえに，授業者へのインタビューを通して，執筆者の３つの視点による分類を通しての解釈が，ある程度妥当であったことを確認することができた。

Ⅶ　議論：総合における学級全体による話し合いの意義

(1) 非発言者にとっての授業の効果

本時では子供34人中つぶやきも含めて13人しか発言していない。それにもかかわらず，話し合い後の変容分析では，34人中33人（97%）までもが変容したという結果が得られた（表4）。さらに，変容の傾向には発言の有無による大きな差異は認められないことが確認することができた。このことから，子供は自分の追究に直接かかわらない話し合いであっても，仲間の話を聞いて自己を見直しているといえる。

福満・松本（2003[16]）は，「テーマに立ち向かう子供」が教材になることを指摘し，取り組む子供が教材になっていれば，発言しない子供にとっても見直しの契機になるとした。これを踏まえて，北川・松本（2008[17]）は，全体による話し合いが効果的にはたらく場面は「テーマの解釈をめぐる話し合い」「追究している仲間の思いをめぐる話し合い」の２つに集約できると指摘している。そして，これらは総合のねらいに迫る上で欠かせないと指摘している。これらの先行研究と合わせて考えたとき，本実践においても，有意義な話し合いが成立した要因として以下の２点が考えられる。

- どの子も真剣に追究してきており，学級全体として仲間の話を聞く素地があるということ。
- 子供が追究している内容ではなく，追究している子供そのものが教材になっていること。

本研究で取り上げた授業はまさに「テーマに立ち向かう子供」を教材とした「追究している仲間の思いをめぐる話し合い」であり，本研究から北川・松本が指摘した全体による話し合いの効果が，本研究によって発言者だけでなく，非発言者にとっても認められたことを確認することができた。

(2) 学級全体による話し合いに臨む教師の構え

学習指導案や準備物などから，荒田教諭は本時において「立場」に焦点を当てて授業を構想したととらえることができた。しかし授業ではその教師の思いとは裏腹に，非発言者でも節Ⅱ・Ⅳが響いて「追究方法」について見直している子供が出てきた。この結果を踏まえて，教師のねらいをどのように設定すべきかを考えると，教師がねらいの窓から授業をコントロールしていこうとするというよりは，子供が授業の中で創り出してくる節を授業者がその場でとらえ，柔軟に対応しながら，他の子供にも分かる状況をつくることが大切であるといえる。そういった授業を行うためには，子供が進んで挙手したりつぶやいたりして自分の意思を表出し，新たな節を創り出してくることにこそ，授業者自身が意味を見出す必要がある。このことが発言しない子供も含め一人一人にとって，全体で話し合うことを通して，自己の追究を振り返る糸口となるのである。

また，子供の追究を評価する際にも，学習指導案における教師のねらいという窓からではなく，子供の多様性を全て意味あるものとして受け止めるような評価の仕方を工夫する必要がある。

(3) これからの総合における全体の話し合いの必要性

今回の学習指導要領の改訂（文部科学省2008[18]）

では，総合の目標に「問題の解決や探究活動に主体的，創造的，協同的に取り組む態度を育て」と新たに「協同的に」という記述が加わった。これは，総合のねらいである「自ら課題を見付け，自ら学び，自ら考え」ていくという，個人の主体的問題解決を支えながら，学級において同じテーマに向かって問題解決する仲間とのかかわり（社会性）の重要性が改めて強調されたととらえることができる。

ただ，ここで注意したいことは，総合が生活科同様，活動・体験を中核とした学習活動であるという特徴から，「協同的」を，体験的な活動の場においての協同作業的な意味でとらえがちになる点にある。もちろん，活動・体験の場においても「協同的」に活動していくことで，子供同士のかかわりは増し，大きな効果が期待できる。しかし，それだけでは活動を支える内面における共感的な理解にまでは深めにくいために，なかなか総合のねらいの一つである「自己の生き方を考える」ことには迫りにくいと考えられる。そこに，全体による話し合いの必要性が見いだせるのである。

総合において，「必要感に迫られた仲間だけで話し合う」のではなく，「学級全体で話し合うこと」は，「生き方」を見直す上で欠かせないと考えることができる。

非発言者にとっての授業の効果が明らかとなった今，授業者は改めて全体による話し合いを，単なる情報交換や共通課題の解決を目的とした場ではなく，あくまで友達理解の場ととらえ，総合のねらいに直結した学習活動をしていく必要があるといえる。

Ⅵ　まとめと残された問題

(1) まとめ

話し合い前後の学級全体の変容の様相を分析したところ，全体として追究の多様性が確認できた。一人一人が真剣に問題解決を行い，違った問題意識をもつ学級における話し合いを対象とし，発言の有無による変容比較を行った。その結果，発言者の変容と非発言者の変容とは，ほぼよく似た傾向があることが確認できた。

このことから，総合の学級全体による話し合いで，数人しか発言しないことが問題として挙げられることがあるが，発言をするかどうかにかかわらず，友達の話を聞く中で，子供は自己を見直していくことができるということがいえる。

今後，活動・体験が単元展開の中核をなす総合においても，子供が生き方を見直していくことができるような，学級全体による話し合いを積極的に行っていくことが大切であるといえる。

(2) 残された問題

- 今回サンプルが１学級と少ない。また，授業者が研究対象とした荒田教諭のようにベテラン教師でない場合の検証も行っていない。サンプル数を増やしたり，教師経験を変えたりするなど，分析の精度を上げる必要がある。
- 本時では，学級全体への意識付けとして写真や資料を提示する働きかけを行っているが，一人一人に対して自分の意見のところで挙手したり，ネームプレートで位置づけたりするなどの働きかけを行っていない。全体の話し合いとしての効果を発言者と同様に非発言者にも与えるためには，一人一人の考えや立場，価値観などを表出するようなはたらきかけを工夫する必要があるといえる。

《注》

本論文は，富山大学大学院教育学研究科修士論文として提出したものの一部に，さらに裏付けとなるデータを加え，さらに考察を行ったものである。

《謝辞》

研究を進めるにあたり，協力していただいた教諭荒田修一先生はじめ，富山市立堀川小学校のみなさんに心より感謝申し上げます。

《引用文献・注釈》

（1）松本謙一「問い直したい『話し合い』観」，日本生活科・総合的学習教育学会誌『せいかつ＆そうごう』，第９号，98-105，2002
（2）伊藤貢三子・松本謙一「『総合的な学習の時間』の話し合いにおける自発的な発言をとらえる２つの視点」，『富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第５号，67-68，2004
（3）玉生貴子・松本謙一・荒田修一「総合的な学習の時間における話し合いの構造化とその意義」，『富山大学教育実践総合センター紀要』第２号，1-15，2008
（4）松本謙一「変革がもとめられる教師の授業観－『追究学習』を支えるために－」，『＜生きる

力＞を育てる』，教育フォーラム第19号，人間教育研究協議会，金子書房，91-96，1996
（5）文部科学省，小学校学習指導要領解説 理科編，59-63，1999
（6）荒田修一，「第３学年荒田級 子供の追究と授業 理科（総合）『堀川にすむ虫たち』」，『富山市立堀川小学校研究紀要』第71集『個と追究』，73-75，2000
（7）荒田修一，「第４学年荒田級 子供の追究と授業 理科（総合）『ぼくらがつくる堀小ビオトープ』」，『富山市立堀川小学校研究紀要』第72集『個と追究』，110-113，2001
（8）荒田修一，「第５学年荒田級 子供の追究と授業 理科（総合）『人間の知恵―てこ―』」，『富山市立堀川小学校研究紀要』第73集『個と追究』，110-113，2002
（9）荒田修一，「第６学年荒田級 子供の追究と授業 理科（総合）『いたち川と環境』」，『富山市立堀川小学校研究紀要』第74集『個と追究』，111-114，2003
（10）荒田修一「科学する心を育てる理科教育」，富山県理科教育振興会シンポジウム，2003
（11）荒田修一「自分なりの確証を大切にし，対象に迫る理科学習－子供が教材となる授業の構想－」，日本理科教育学会北陸支部大会発表要旨集，2004
（12）荒田修一「理科（総合）『いたち川と環境』の単元構想図」，第74回堀川小学校教育研究実践発表会，2003
（13）荒田修一「生きる力を育む授業の創造」，立教大学内地留学報告書，96，2001
（14）斉藤昌英「堀川教育用語の解説『設題』」，『教育実践』48号，堀川小学校教育実践研究会，63-66，1982
（15）荒田修一「理科（総合）『いたち川と環境』の第７回話し合いの学習指導案」，第74回堀川小学校教育研究実践発表会，2003
（16）福満弘信・松本謙一「生活科における話し合いの意義と構想の具体化―２年生活科『ぼくもわたしもしんぶんきしゃ』の実践から―」，『日本初等理科教育研究会紀要』第78号，3-10，2003
（17）北川由美・松本謙一「時間枠としての存在の意義を生かす『全体による話し合い』－第４学年総合『おおしまふるさとのえほん2006』の実践から－」，『日本初等理科教育研究会紀要』第83号，24-27，2008
（18）文部科学省，小学校学習指導要領改訂案，115，2008

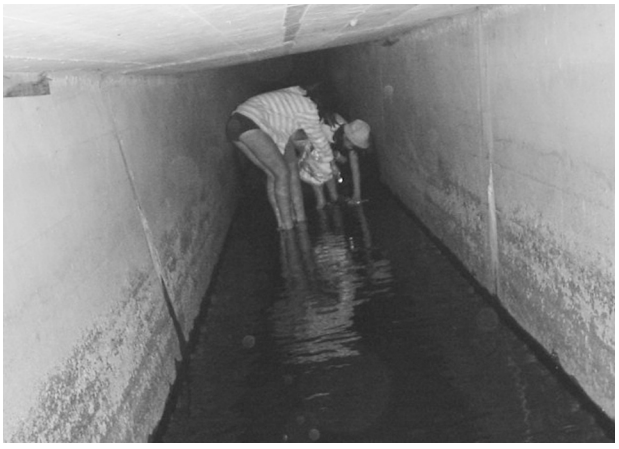
《写真》



（写真１：生き物を探す子供）



（写真２：ごみを集める子供）



（写真３：水質を調べる子供）

（2008年３月26日受付）
（2008年７月２日受理）