

生活科における話し合いと「くらしのたしかめ」の比較

～富山市立堀川小学校第1学年Y級の実践分析を中心に～

保井 海太郎*・松本 謙一

Comparison between “Consultations on Life Environment Studies” and “Kurashinotashikame”

～Mainly Analysis of Practice at Y-Class of The 1st Grade on Horikawa Elementary School～

Kaitarou YASUI and Ken-ichi MATSUMOTO

キーワード：生活科，くらしのたしかめ，集団学習，第一発言者，仲間理解，学級風土

I. 研究目的

富山市立堀川小学校は、伝統ある教育実践研究校の一つとして知られている。そこでは実践主票「個が育つ教育経営」が約20年間継続して掲げられており、長年にわたり全教育課程において一貫した教育・研究が行われている。そこでは、「授業」，「くらしのたしかめ」，「朝活動」，「自主活動」の4つの教育課程が設定されており，中でも「授業」の学習展開のスタイルには大きな特色がみられる。それは，どの授業も「子ども一人一人が個性を発揮しながら自分のめあてに向かってとことん追究していく」ことが，一貫しているという特色である。図1にその授業展開のモデルを示す。

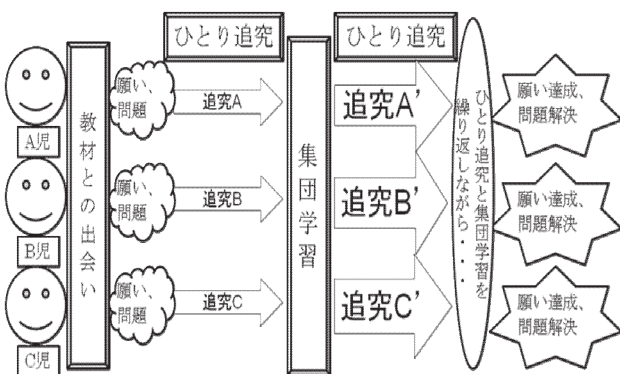


図1 授業における子どもの追究

堀川小の授業では，子どもは，教材との出会いを契機に，一人一人が自分の願いや問題をもち，「ひとり追究（対象にはたらきかけながら，自分の願い

実現，問題解決に向かって活動する）」と「集団学習（学級での話し合いを通して，自己を見つめ直し，より深いひとり追究にかえる）」を繰り返しながら，それぞれの願い実現，問題解決に向けて追究していく（図1）。

ところで，一般的な小学校の授業では，学級の子どもたち全員が共通の問題をもち，その解決に向けて全員が同じ道筋で追究していく場合が多い。この学習指導法を一般的であるとしたとき，堀川小学校における，子どもたちがそれぞれ異なる追究をしている授業の中での「集団学習」は，効果的な学習の場になるかという疑問を抱いた。そこで，実際に研究会や教育実習における「集団学習」を参観した。すると，多くの子どもたちは，自分とは異なる追究をしている学級の仲間の発言であるにもかかわらずしっかりと発言に耳を傾け，自分たちの思いを語り合っていた。確かに「集団学習」が話し合いとして成り立っていたのである。堀川小学校の子どもは，学級の仲間の話を「自分には関係ないから聞かなくていいや」と切り捨てることなく，じっくりと耳を傾け，自分に返していこうとしていたのである。

このように，自分とは異なる追究をしている仲間の話をもしっかりと聞こうとする子どもの姿は，将来多様な価値観が混在する社会で生きていくことを考えると，確かな学び・価値ある育ちであるといえる。

では，なぜ堀川小学校では，このような子どもの育ちが見られるのだろうか。

このことを紐解く上で，本研究では，堀川小学校

*富山市立水橋西部小学校

において行われている、「くらしのたしかめ」に注目した。「くらしのたしかめ」とは、一般の小学校で行われている、教育課程上の朝の会、帰りの会に位置するものであるが、堀川小学校のくらしのたしかめには特徴がある。堀川小学校の著書、「子どもの学びと自己形成」には、「くらしのたしかめ」について以下のように示されている（堀川小学校2006）⁽¹⁾。

……子どもにとって「くらしのたしかめ」の時間は、提供された話題を契機として心の中に発露したことを自由に出し合える時間である。子どもたちは、互いの見方、感じ方を聞き合う中で、自分の思いの深まりを感じるとともに、個々の見つめ方に学ぶ貴重な機会となっている。……

このように、「くらしのたしかめ」には、一人の子どもがくらしの中から見いだした話題を中心に話し合うという特徴がある。そして、このくらしのたしかめにおいても、学級の仲間をしっかりと聞く子どもの姿が見られた。また、「くらしのたしかめ」は、教育課程では1回15分間として設定されているが、私が参与観察を繰り返した中でも、約1時間も話し合う場合もあった。それほど長時間にわたって話し合うことのできる子どもが育っているというよさを見いだすことができた。以上のことから、「集団学習」と「くらしのたしかめ」には、何らかの相関性があるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、富山市立堀川小学校の「集団学習」と「くらしのたしかめ」を比較し、「集団学習」が成立する上で、「くらしのたしかめ」がどのように関連しているかについて考察することを研究の目的とする。

II. 研究の概要

(1) 研究内容

- ① 研究対象として第1学年Y級を取り上げ、堀川小学校における「集団学習」と「くらしのたしかめ」とを比較し、それぞれの特徴を明らかにする。

【第1学年Y級を研究対象とした理由】

以下の3点からY級が研究対象として適していると考えた。

- ア. Y教諭は学年主任を務める、力量ある教師である。
- イ. Y級では、研究授業が継続して行われており、同じ時期の同じ学級で行われた実践の記録を収集できる。
- ウ. 授業研究部会への参与観察や、指導案等の資料収集ができ、それらから「集団学習」における教師のねらいがわかる。

- ② ①をふまえ、堀川小学校の「集団学習」が成立する上で、「くらしのたしかめ」がどのように関連しているかを考察する。

(2) 研究方法

- ① 研究対象として取り上げた第1学年Y級における「集団学習」、「くらしのたしかめ」を参与観察し、ビデオ撮影を行う。また、授業研究部会に参与観察し、指導案等の資料の収集を行う。
- ② 「集団学習」、「くらしのたしかめ」の詳細な逐語記録を文字に起こし、記録や資料をもとに、
 - ・それぞれにおける教師のはたらきかけの意図
 - ・発言している子どもの言いたいこと
 - ・発言を聞いている子どもの聞く構えという3つの視点から考察を行う。そして、それぞれの特徴と共通点、相違点を明らかにする。その際、大学教授2名、内地留学の現職教員4名、大学院生1名、学生5名による授業カンファレンスを用い、解釈の客観化を図ることで、その妥当性に留意した。
- ③ 明らかになった特徴を手がかりに、堀川小学校の「集団学習」が成立する上で、「くらしのたしかめ」がどのような価値があるのかについて考察する。

III. 結果と考察

(1) Y級における「くらしのたしかめ」の特徴

2007年12月14日、2008年1月17日、2008年2月19日、2008年2月29日の計4回にわたり、Y級における「くらしのたしかめ」を参与観察し、ビデオ撮影を行った。その逐語記録を詳細にとり、考察を行った。

その結果、2007年12月14日、2008年1月17

日、2008年2月29日の「くらしのたしかめ」の展開に共通点があることが認められ、それら3回の展開は、どれも同じように2つの節に分けられることを見いだすことができた。

以下、2008年2月29日の「くらしのたしかめ」を中心に、その特徴について説明していく。

① 2008年2月29日の「くらしのたしかめ」

ア. 前半の節

～為川君の思いや背景を聞き、為川君を理解する～

この日の「くらしのたしかめ」における前半の節は、最初に発言してきた為川君のことを、学級の仲間や教師と一緒に理解する展開となっていた。以下に、このことについて、実際の展開を示しながら説明していく。

この日の「くらしのたしかめ」は、次のような話題のもち方で始まった。

〈T：教師 C：子ども V：挙手 N：行動
():つぶやき O：聞き取れず〉

(児童名は全て仮名)

| | |
|------|-------------------------------|
| T 1 | くらしのたしかめをはじめます。 |
| V | 高川、吉川、八川、中田、桂川、為川、村田、松山、笹山、三川 |
| T 2 | 為川君。 |
| 為川 1 | 今日挨拶したら高川君しか挨拶してくれなかった。 |
| C 1 | (え?) |
| C 2 | (え?) |
| C 3 | (俺さ、〇〇っけ?) |
| 為川 2 | 本当に、あそこらへんでみんな話してた。 |
| C 4 | (え、誰?) |
| 三川 1 | (僕話してなかったよ。〇〇ったし。) |
| 為川 3 | 中田君とか。 |

教師の(T1)「くらしのたしかめをはじめます」という投げかけを受けて、自分の発言を仲間や教師に聞いてもらおうと子どもたちは次々と挙手をしてきた。教師はそこから為川君を指名し、それを受けて為川君が発言をしてきている(為川1)。

このように、話し合う内容を決めるのは教師ではなく、子ども自身が話題をもちこむ展開となっ

ていることが、特徴の一つとしてあげられる。

為川君の「今日挨拶したら高川君しか挨拶してくれなかった」(為川1)という発言を受けての話し合いは、次のように展開していく。

| | |
|------|--|
| 為川 5 | 谷山さんはそのとき長縄跳びをしてたからそのときはしょうがないけど。僕が挨拶したら高川君しか挨拶してくれなかった。 |
| 三川 2 | (僕、挨拶したよ。) |
| 為川 6 | 聞こえなかった。 |
| C 13 | (そのとき〇〇いた?) |
| 中田 1 | (為川君も今座ったのに一番最初に〇〇して、「おはようございます」なんて何も言ってなかった。) |
| 為川 7 | 言ったよ。 |
| C 14 | (言ったよ。) |
| C 15 | (え?) |
| C 16 | (聞こえなかったんじゃない?) |
| C 17 | (え?) |
| C 18 | (何も聞こえなかったけど。) |
| 村田 1 | (なんで高川君だけ言ったん?) |
| 村田 2 | (為川君。) |
| 為川 8 | ん? |
| 村田 3 | (為川君何分くらいに来たん?) |
| C 19 | (高川君には聞こえたんじゃないの?) |
| 為川 9 | 45分くらいに来てた。 |
| C 20 | (ん?) |
| C 21 | (45分って・・・。) |

「(為川君の挨拶がみんなに) 聞こえなかったんじゃない?」(C16), 「高川君には聞こえたんじゃない?」(C19)のように、事実を明らかにしようとするつぶやきが多く見られた。これは、確かな事実を基盤として為川君の感じ方・考え方を共感的に理解しようとする学級の仲間の育ちであると考えられる。

ところで、この話題は、為川君とその周囲の仲間だけの問題であり、学級全体で議論する必要性は薄い。にもかかわらず、学級全体で考えていこうとする育ちをみてとれる。もし、「今日の為川君の話は自分には関係ないや。」とないがしろにする思いでまわりの仲間が聞いていたならば、そのようなつぶやきはいりえないのである。

その後、教師は次のようにはたらきかけた。

| | |
|-------|--|
| T 10 | 高川君は話をしていなかったの、そのときは？ |
| 為川 26 | 高川君、ちょうど着替え終わって高川君は気づいてくれて、「おはようございます」って言ってくれた。 |
| C 56 | (嬉しかった、そのとき？) |
| 中田 6 | (だから為川君長縄跳びする人はいって言っとったんにさ、俺はその時にもう長縄跳びしとったんにさ、なんで着替えとってさ、ながなわとび、話しとったとか言ってさ・・・) |
| T 11 | 為川君なんでさ、今言ってたけど、ちょっと、中田君、「長縄跳びしてもいいがにさ。」って言うたね今、 |
| 中田 7 | (じゃなくて、) |
| T 12 | うん、為川君、さっきそう言ったが。 |
| 中田 8 | (為川君が、長縄跳びしとるときに、「おはようございます。」って言って、「それ忘れんのはいい。」って言って、さっき言っとったんに、僕は) |
| T 13 | じゃ、話をしとったら、話をしとったらそれをやめて挨拶してほしいんだけど、長縄跳びしとったら、それはいいんだ。「別に挨拶しなくていいんだよ。」っていうことを為川君は思っているの？ |
| 為川 27 | うん。 |
| C 57 | (言っとった。) |
| T 14 | みんな、それわかった？ |
| C 58 | うん。 |
| T 15 | その、そんな、そういう区別している為川君っていうことわかる？ |
| C 59 | うん。 |
| T 16 | 為川君、おうとる？ 為川君、それどうして？話は、これは、ちゃんとやめて挨拶しなくちゃダメなの？でもなんか、 |

ここでは、「高川君は話をしていなかったの、そのときは？」(T10)と事実を明らかにしようとしたり、「そういう区別している為川君っていうことわかる？」(T15)、「為川君それどうして？」(T16)というように為川君の朝の挨拶に対する価値観をまわりの仲間に理解してもらおうとしたりする教師のはたらきかけが見られた。これらは、学級の仲間が為川君のことを共感的に理解できる状況をつくるための場をととのえようとする教師のはたらきかけであるといえる。

また、このとき教師は、子どもと一緒にになって為川君を理解しようとしているととらえることができる。なぜなら、「くらしのたしかめ」において、子どもは自分のくらし全般の中から話題をもちこんでくるために、教師は子どもの発言を事前に予想できないからである。そのため、学級の仲間が、為川君を理解する状況をつくりつつも、教師自身も為川君を理解しようとしているのである。さらに、話し合いでは次のような教師のはたらきかけも見られた。

| | |
|-------|---|
| 中田 23 | (でもいっつもだって縄回すのが一番多いけど、そのとき「1, 2, 3・・・。」とかって数えるけど、その前になんか、前とか後とか空いとる時間に言えるし・・・) |
| T 51 | 空いとる時間というのは？例えばあんただったら、あんた達どっちかが今日500何回とかいったときに、「499, 500。」とか言っているときはきっと挨拶できないけど、終わって、こう回し終わって、じゃあ次の人替わろうか、って言ったときだったら挨拶できる、っていうこと？ |
| 中田 24 | (違う、それもできるけど、それは当たり前にできるけど、回している途中で、跳ぶ前に、1回跳んだら、次跳ぶのにちょっとだけ時間かかるから、その間に『おはようございます』って言える。) |
| T 52 | 分かった？ |
| C 96 | (うん。) |
| T 53 | 高川さん、どういうこと中田君言っとった？ |
| 高川 1 | あの、私のときも、空いてた時間、跳びながらやっても、跳んどる人って、何回とか数えないから、回しとる人は〇〇。だから、跳んどる人は、跳びながらでも、集中しとれば挨拶できるんじゃないかな？ |

この展開の中で、「高川さん、どういうこと中田君言っとった？」(T53)と、教師が突然高川さんを指名し、中田君の発言を確認する場面が見られた。これは、学級の仲間の話をしっかりと聞けるような子どもを育てるために子どもの聞き方を確認するとともに、友達の話の聞き方を、まわりのみんなに聞かせることで、事実の定着を全体に広げることにつながるはたらきかけである。

イ. 後半の節

～為川君の発言を受けて、一人一人の感じ方を紹介し合う～

この日の「くらしのたしかめ」後半の節は、教師の新たな発問を皮切りに、為川君の発言を受けてのそれぞれの感じ方を紹介し合っていく展開となっていることが明らかになった。以下に、このことについて、実際の展開を示しながら説明していく。

後半の節は、次のように始まった。

| | |
|---------------|---|
| T 60 為川 68 | それでいい？為川君今日、今ここで。 |
| T 61 中田 25 | N：うなずき、着席する。 どうなのでしょう？ (今日はなんか、最初の方は、なんかすごい。) |
| T 62 | はい、どうですか。今日のその為川君の話や、為川君が気になっていることを聞いて？ |

「どうですか、今日のその為川君の話や、為川君が気になっていることを聞いて？」(T62)という教師の新たな発問は、子どもたちの考える方向を導いている。これはすなわち、為川君を軸として今後の話し合いを展開していく、ということの意味している。堀川小学校でよく用いられる言葉で言うと、為川君はいわゆる「第一発言者」となったわけである。

堀川小学校の著書、「自己実現をはかる授業」(堀川小学校1994)⁽²⁾には、「第一発言者」について以下のように示されている。

子どもたちが、「集団学習」において自他の取り組みや考え進め方を比べ、「自分の取り組みはこれでよいのか」「自分の歩みにはどんな意味があるのか」など、自らに問いかけ、自分の可能性をきりひらいていこうとする動きを、私たちは期待している。自他の取り組みや考え進め方を比べるためには、授業の中で拠点となる子どもの取り組みや考えが必要である。私たちは、そのような授業の拠点となる子どもを第一発言者（単に授業の一番初めに発言する子どもではなく、授業の核に据える発言者のこと）と呼んでいる。

この発問（T62）の後には、次のように話し合いが展開していった。

| | |
|-------|--|
| C 97 | N：挙手 |
| T 63 | 村田君。 |
| 村田 5 | 為川君みたいに、長縄跳びをしているときには、為川君は挨拶しても、跳んだる人はできんと思う。 |
| T 64 | そしたら、為川君のように、別にこういう場合は、挨拶なくても、僕は納得できる？ |
| 村田 6 | うん。 |
| T 65 | 例えば自分が、長縄跳びしとる友達の横通るときに、『おはよう。』って言うたって、長縄跳びの人が『おはよう。』って返してくれなくても、まゝこの人たち集中して頑張ってるからいいや、ってふうにして納得できる？ |
| 村田 7 | うん。 |
| T 66 | はい、それで？ |
| 村田 8 | それで・・・(沈黙) |
| T 67 | こっちはどう思うの？ |
| 村田 9 | いつでも、為川君みたいに、言っても、返してくれなかったら、長縄跳びしとるときには、しとるときにも、返してほしい。 |
| T 68 | 僕は？ |
| 村田 10 | うん。 |
| T 69 | 僕は、こっちでも返してほしいし、こっちでも返してほしいな、って思うの？ |
| 村田 11 | うん。返してあげたいし、返してほしい。 |
| T 70 | たとえ僕がこっちであってでも、こっち側に挨拶をしたいし、僕がこっちだとしても、長縄跳びの人から、挨拶をもらいたいし、僕も挨拶をこっちにしたいをしたいというふうに。たとえこういった場合でも挨拶をし合いたいと思うの？ |
| 村田 12 | うん。 |
| T 71 | だって？ |
| 村田 13 | だって、そうせんと、せつ、ええと、返して、返さんと、言った意味無いから。 |

教師の発問（T62）を受けて、村田君が息の長い発言をしてきている(村田 5～13)。

村田君は、「為川君みたいに、長縄跳びしとるときには、為川君は挨拶しても、跳んだる人はで

きんと思う。」(村田5)と為川君の挨拶に関する価値観に共感を示しながらも、「うん。返してあげたいし、返してほしい。」(村田11)のように自分の思いも付け加えながら発言している。このとき、教師は「そしたら、為川君のように、別にこういう場合(長縄跳びをしている場合)は、挨拶なくても、僕は納得できる？」(T64)、「例えば自分が、長縄跳びしとる友達の前を通るときに、「おはよう。」って言うたって、長縄跳びの人が「おはよう。」って返してくれなくても、まっこの人たちが集中して頑張ってるからいいや、ってふうにして納得できる？」(T65)と、いずれも村田君の感じ方を学級全体の子どもが受け止められるようにはたらきかけている。また、先述の為川君の発言への教師の対応と同様に、村田君の発言も教師が事前に予想できないので、子どもと一緒に村田君を理解していこうとする教師であるといえる。さらに、ここでの教師は村田君の感じ方を「いい」とか「悪い」など、教師の価値観からの評価付けをすることなく受け止めており、子どもたちが為川君の発言を受けて、どのように多様な感じ方をしていくのかを見守る構えがあるということもいえる。しかし、教師はただ子どもの発言をすべて受けとめるわけではなく、「こっちのことはどう思うの？」(T67)のように切り返すこともあり、話し合いがどの子どもにとっても意義のあるものになることを念頭に置いてはたらきかけているのである。

この後、為川君と中田君の発言があり、さらに次のような展開に発展していく。

| | |
|-------|--|
| T 93 | だから、どういう気持ちでいるの？・・・ |
| 為川 81 | 僕はどう思っているか言わないと。 |
| C 109 | 悲しい。 |
| 為川 82 | (なんで悲しいの?) |
| 中田 34 | 僕だけに挨拶してくれなかったから。 |
| T 94 | (でもその前のときに為川君、) |
| | 高川君が、高川君は挨拶したんだけど、この他の人たちは、僕が来たときに、これをやめてまで挨拶せんかったと。他の人のときはちゃんとやめて挨拶していたと。 |
| 中田 35 | (そんなことないよ。為川君だけにしないなんて。) |
| T 95 | 「そんなことないよ。」ってどういうこと？そしたらどうなん？ |

| | |
|-------|---|
| 中田 36 | みんなのときは大きくなって、為川君の次に渋谷さんなら、多分、為川君にも大きな声が、みんなが大きな声で言っていると思う。 |
|-------|---|

為川君の思いが明らかになるように教師は補助発問(T93)を行い、為川君の「悲しい」という思いがきちんと明示された(為川81)。さらに、学級の仲間のつぶやき(C109)を受けて、為川君の悲しい思いが具体化された(為川82)。その後、中田君が、明らかになった為川君の悲しい思いに心を動かされ、為川君を励ますような発言をしてきたといえる(中田35, 36)。これらの発言を聞いて、為川君は自分の発言が共感的に受け止められたと感じたことだろう。これらの発言から、為川君の心情をまわりの子どもたちが共感的に受け止めることによって、話し合いの深まりが得られたと解釈することができる。

そして、「くらしのたしかめ」の終盤においては、教師は次のように投げかけていく。

| | |
|-------|--|
| T 101 | ちょっと今日ここまでにしますが、今為川君、結論は出なかったけど、為川君はいつもと同じ大きさの声で言ったんだよね、いつもなら、同じくらいの声の大きさで言うたら、挨拶を返してくれていたのに、今日もいつもと同じ調子で、同じくらいの声の大きさで言うたら、今日はこれがなくて、悲しい思いになったってことね。 |
| 為川 88 | N：うなずく |
| C 110 | (先生、1時間目、) |
| T 102 | はい、今からします。 |
| | みんなどうでしたか、挨拶は？ |
| 藤山 1 | (大丈夫だった。) |
| T 103 | 大丈夫？どうぞ。 |
| 藤山 2 | 大きな声で言ったから。 |

教師は、為川君の発言と思いを振り返りながら、為川君に対して共感的な姿勢を示した(T101)。これは、為川君が、「発言してよかった。しっかり聞いてもらえた。」と思えるようにするための教師のはたらきかけであるといえる。「みんなどうでしたか、挨拶は？」(T102)と挨拶について学級全体に投げかけている。これは、話し合いが全ての子どもにとって意義のあるものになること

を念頭においての教師のはたらきかけであるといえる。

ここまでのこの日の「くらしのたしかめ」後半の節である。

このように、2008年2月29日の「くらしのためめ」は、為川君が第一発言者として軸となり、彼を理解しながら学級全体で話し合っていく展開となっていることが明らかになった。以上のことを構造図として示す（図2）。

図2をまとめると、まず、前半は、「為川君の思いや背景を聞き、為川君を理解する」という学習展開である。この日の「くらしのたしかめ」においては、為川君が第一発言者であり、みんなに自分の思いを理解してほしい為川君であることとらえることができる。その発言を受けて学級の仲間は、事実を確かにしながら、為川君のことを共感的に理解しようとしていく。一方教師は、学級

の仲間と同じように為川君を理解しようとしながらも、学級の仲間全員が為川君を理解できる状況をつくっていかうとする。

次に、後半は、「為川君の発言を受けて、一人一人の感じ方を紹介し合う」という学習展開である。教師の「話聞いて、どうですか？」という発言を受けて、村田君が、為川君への共感と自分の感じ方を発言していく。教師は発言している村田君を見守りながらも、村田君の思いを学級全体に伝わるようにし、一人一人にとって価値ある聞き方ができるようにはたらきかけている。

以上が2008年2月29日の「くらしのたしかめ」の展開である。

② 3回の「くらしのたしかめ」に共通して見られた節

参与観察した3回の「くらしのたしかめ」を

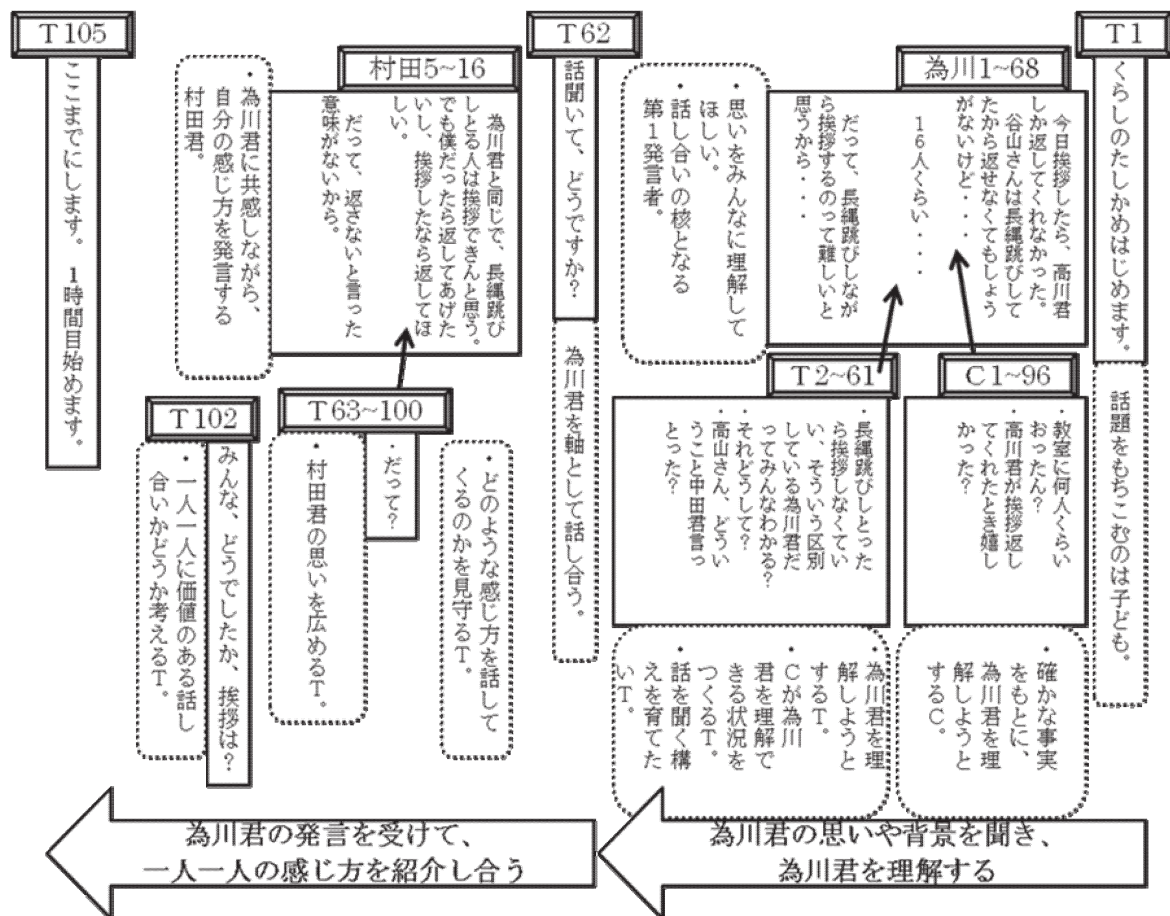


図2 Y級における2008年2月29日の「くらしのためめ」の構造図

発言者 発言内容 考察 誰に対する発言か 話し合いの節
時間軸は、右から左へ

分析すると、いずれも、前半と後半の節に分けることができた。先程の2008年2月29日のくらしのためかめの説明と重複する部分が多いので、詳細な解釈の過程は省略し、簡単に説明していく。

ア. 前半の学習展開

～第一発言者の思いや背景を聞き、理解する～

2008年1月17日、2008年2月29日の2回の「くらしのたしかめ」では、どちらも教師の「くらしのたしかめます。」という投げかけがあり、挙手してきた子どもが指名を受けて発言していくというものであった。残りの2007年12月14日の「くらしのたしかめ」では、冒頭に教師が不在であったため、日直が指名した子どもが発言していた。これらのことから、参与観察した3回の「くらしのたしかめ」全てにおいて、教師ではなく子どもが話題をもちこんでいるという共通点がある。そして、そのあと、発言を聞いている学級の仲間は、事実を確かなものにしながら第一発言者を理解しようとする構えのもと、次々とつぶやいていた。さらに、教師も、第一発言者を理解できる状況をつくるにはたらきかけながら、子どもと同様に第一発言者を理解しようとする姿勢が見られたのである。

このように、「くらしのたしかめ」前半の学習展開は、第一発言者がどんな事実から何を伝えたいのかを学級の仲間や教師が理解しようとする展開となっていることが明らかになった。

イ. 後半の節

～第一発言者の発言を受けて、一人一人の感じ方を紹介し合う～

3回の「くらしのたしかめ」のいずれにおいても、教師の「○○さんの話を聞いてどうですか？」という発問を皮切りに、子どもたちがそれぞれの感じ方を発言していた。その中で、教師は子どもの発言を受け止めながら、一人一人に意味のある話し合いになるように、また、第一発言者にとっても「話してよかった」と感じられる結末になるように意識してはたらきかけているといえる。

このように、「くらしのたしかめ」後半の節は、

どれも第一発言者の発言を受けて聞き手である一人一人の感じ方を紹介し合う展開となっていることが明らかになった。

(2) Y級における「集団学習」の特徴

研究対象とした単元は以下の通りである。

【単元の概要】

教科：生活科

単元名：ながなわとび

2008年1月21日、2008年2月8日、2008年2月15日の計3回、Y級における「集団学習」に参与観察し、ビデオ撮影を行った。さらに、指導案と、授業研究部会において堀川小学校の先生方が記録を起こした表をもとに、授業カンファレンスを繰り返しながら、考察を行った。その結果、「集団学習」の展開は、大きく2つの節に分けられることが明らかになった。

以下に、2008年2月8日の「集団学習」を中心に、その節について説明していく。

① 2008年2月8日の「集団学習」

ア. 前半の節

～為川君や笹山さんたちを理解しながら、本時のねらいに直結した話し合いの節がつくられていく～

この日の「集団学習」前半の節は、学級の仲間が為川君や笹山さんたちを理解しながら、本時のねらいに直結した話し合いの節がつくられていく展開となっていることが明らかになった。このことについて、実際の展開と指導案を示しながら説明していく。

先程述べた、本時のねらいに直結した話し合いの節とは具体的にどのようなものか。また、その節がつくられる過程を、教師はどう構想したのだろうか。それらは、教師の作成した指導案に示されている(図3)。図3の枠①、②の部分である。

図3 枠①の部分には、本時のねらいが示されている。図3から、本時のねらいは、「子どもたちが自分の感じている長縄跳びの手応えや楽しさを見つめ直すこと」である。また、枠②の部分には、教師が構想した話し合いの展開案が示されている。さらに、為川君の黄緑グループと、笹山さ

んのオレンジグループが1羽のカラス（「1羽のカラス」とは、跳ぶ人数を1人、2人、3人・・・とだんだん増やしながら跳ぶ遊びのことである）。の実演を通して比較されており、さらに、オレンジグループの実演を見た為川君の「（オレンジグループの笹山さんと渋谷さんは）廻してばかりだけどそれでいいのかな。」という発言が具体的に想定されている。

これらのことから、その発言を皮切りに、それぞれの感じる楽しさの違いを明らかにし、そこから「長縄跳びのどんな事が楽しいのかな」という疑問を、子どもが抱く展開となることを綿密に想定しているといえる。

すなわち、本時のねらいに直結した話し合いの状況（節）として、多く跳びたいと願う為川君が、廻し手に専念している笹山さんや渋谷さんに対して疑問を抱くだろうか？とY教諭が考えていることが分かる。さらに、それをきっかけに、子どもたち一人一人の長縄跳びに対して感じている楽しさの違いが明らかになっていくと授業の深まりを構想している教師なのである。

では、実際の授業はどのような展開だったのであろうか。以下に、授業記録をもとにしながら、説明していく。

| | |
|------|--|
| T 1 | それでは、始めますね。今まで長縄跳びをしてきて、今、どんなこと思っていますか？どうですか？ |
| V | 中田、谷山、三川、為川、村田、吉川、高山、八川、笹山 |
| T 2 | 為川君。 |
| 為川 1 | 朝トレのとき・・・ |
| T 3 | ちょっと前に来てお話ししてくれる？ |
| 為川 2 | 朝トレのとき、長縄跳びをしたでしょ。そのとき、1羽のカラスをしたでしょ。・・・3人で。4人ではできなかった。それで今度は・・・で跳んで、5人で跳ぼうと思う。 |
| 三川 1 | （1羽のカラス、1羽のカラスってさあ） |
| C 1 | （狭いんじゃない？） |
| 中田 1 | （4人でさ、5人もおらんがじゃないが？） |
| 森川 1 | （3人で跳ぶんだよ。） |
| 中田 2 | （3人でも跳べんがじゃないが？） |
| 三川 2 | （だって廻している人が・・・） |
| 為川 3 | 廻している人は、一人でできる。 |
| C 2 | （じゃあさあ） |

| | |
|------|-----------------------------|
| T 4 | 僕が、一人がこう持って廻して、あと3人で跳ぶのね。 |
| 為川 4 | あと、一人廻してたら4人残るから、1羽のカラスは・・・ |
| T 5 | 為川君の班は、グループは、誰と誰だっけ？ |
| 為川 5 | 僕と藤内君と中川君と森川君と。 |
| T 6 | これね。僕と中川君と、これ、いつもの |
| 為川 6 | 人たちね。これ、君の言うグループね。うん。 |

この日の「集団学習」のはじまりは、次の通りである。

「今まで長縄跳びをしてきて、今、どんなこと思っていますか？」（T 1）という教師の発問を受けて、子どもたちは次々と挙手をしてきた。その子どもたちの中から、教師は為川君を指名した（T 2）。ここでの指名は、図3の学習指導案からも分かるように、本時のねらいに直結した話し合いの節がつくられるように、あらかじめ教師が計画していたものと一致している。

為川 1、2の発言を受けて、学級の仲間は次々とつぶやいてくる中田 1 や中田 2 の発言は、5人で跳ぼうと思っても、為川君のグループの人数が足りなくて跳ぶことができないのではないかと、という思いからの発言である。それを聞いた森川君や三川君や為川君が中田君を納得させようとしてくる（森川 1、三川 2、為川 3）。すなわち、このときの学級の仲間は、事実を確かにしながら、為川君の思いを共感的に理解しようとする構えでつぶやいているといえる。そのつぶやきの中で、仲介に入ったり、グループのメンバーを確認したり、事実を整理したりしている教師であるにとらえることができる（T4、T5、T6）。

この後、次のように話し合いは展開していく。

| | |
|-------|---|
| 為川 8 | 僕は、5人とか6人で多く跳びたい。 |
| T 11 | 多い人数で跳びたいのね。どうして？ |
| 為川 9 | 6人とかだったら、やっぱり人が必要だけど・・・ |
| T 12 | 6人とかだったら、あと2人呼ばんならんよってことね。はい、それで？ |
| 為川 10 | だけど、誰も黄緑グループで、目当てが1羽のカラスの人がいない。誰かが「1羽のカラスしよう」って言って。それでやってみて、それで1羽のカラスやって。 |

| | |
|-------|---|
| 中田 3 | (・・・やとったってさぁ) |
| T 13 | ・・・が気になっているの？1羽のカラスが？目当てで？ |
| 中田 4 | (為川君、あのさ、あのさ・・・) |
| | 最初に、朝活動やっていたときに人がいなかったから、為川君とやったでしょ？そのときに、黄緑チーム全員集まって、赤チームと青チームでやったら8人ぐらいになった。 |
| | で、・・・1羽のカラス・・・そしたら・・・6人で跳べとった。 |
| T 14 | この青チームと赤チーム・・・為川君どうして多く、為川君って・・・なんで多く跳びたいの？ |
| 為川 11 | そうしないと、なんか目当てが達成しないから、できないから、目当てが達成しないと思っちゃうから。少し誰かが目当てを変えて・・・。 |
| T 15 | はい、目当てを達成したい気持ちがあるんだ。 |
| 為川 12 | 例えば、僕の目当ては廻して入るの後ろ向きなんだけど、あの、それだっていっぱい跳ばないと達成しないでしょ。それと同じように1羽のカラスもいっぱい跳ばないとダメだと思う。 |
| T 16 | そういう気持ちで1羽のカラスをやっているんだね。 |

「5人とか6人で多く跳びたい」(為川 8)と発言する為川君に対して、「多い人数で跳びたいのね。どうして？」(T11)と、教師は為川君を受け止めながら、多い人数で跳ぶことにこだわる為川君の発言の背景にある思いをみんなの前で明らかにしようとしていく。さらに、「目当てはたくさん跳ぶことによって達成される」という自分の価値観を明らかにした為川君の発言(為川11, 為川12)を受けて、「そういう気持ちで1羽のカラスをやっているんだね。」(T16)と、為川君の価値観を認め、まわりの仲間が共感的に受け止められるようにする教師の姿が見られる。

為川君が自分の価値観を明らかにする発言をした後、次のような教師のはたらきかけが見られた(T17)。

| | |
|------|---|
| T 17 | 成功してみたいなって思っているのね。みんな為川君、為川君が中川君と一緒に跳んどって、1羽のカラスやってみて、もっともっと跳びたいっていう気持ち分かった？それを見ていた人いる？そういう人たちがやっていたのを。 |
| 八川 1 | (見とった。) |
| 中田 5 | (見とったのは当たり前。) |
| 吉川 1 | (見とった。) |
| C 4 | (いいえ。) |
| 八川 2 | (吉川君本当に見たの？) |
| 吉川 2 | (ちょっとくらい、ちょっとだよ。) |
| T 18 | どう、あの、見てみる？為川君どう？じゃあやってみる？ |
| C 5 | (やってみる。) |
| T 19 | やってみる？黄緑の人たちやってみますか？ |

教師は為川君の思いが学級に広まっているかを確認し、為川君の黄緑グループが1羽のカラスをやっていた場面を見ていたかどうかを子どもたちに尋ねた(T17)。さらに、為川君の黄緑グループに実演を促している(T19)。指導案(図3)においても、この実演が行われる展開となっていることから、事前の教師の構想に基づいた具体的な手だてとして、T18, 19が行われてきているといえる。

黄緑グループの実演が終わった後は、次のような展開となる。

| | |
|------|-------------------------------|
| T 25 | はい、黄緑さん、じゃあ戻りましょう。どうですか。笹山さん。 |
| 笹山 1 | オレンジチームは5人でも成功するから嬉しい。 |

教師の指名(T25)を受けて笹山さんが発言した。笹山さんの発言は、「(私たちの)オレンジチームは5人でも(1羽のカラスが)成功するから嬉しい」(笹山 1)というものだった。これは、私たちオレンジグループの方が、為川君の黄緑グループよりも、1羽のカラスを多い人数で成功させることができるからすごい、という自画自賛する発言ととらえることができる。指導案(図3)においても、ここでの笹山さんへの指名が示されていることから、黄緑グループとオレンジグループの比較が行われるような状況をつくり出そうとする

教師の意図的な指名であるといえる。

その後、教師は次のようにはたらきかけた。

| | |
|------|----------------------------------|
| T 33 | みなさんの前でやってみますか？ (オレンジチーム実演開始) |
| 松山 1 | (やってみる。) |
| 高山 6 | (やる。) |

先程の黄緑グループのときと同様に、教師はオレンジグループに対しても実演を促したのである(T33)。これも、指導案(図3)において、すでに想定されている。

この後、中田君と村田君の発言があり、さらに為川君の次のような発言があった。

| | |
|-------|---|
| 為川 17 | 僕には、廻しとる人とか決めてないから、誰でも跳べるっていうか……。僕は、引っかかった人が交代って言ってるけど、笹山さんは、なんで自分だけ回してるのかなぁと思った。 |
|-------|---|

為川君は、オレンジグループの実演を見て、跳んでいないにもかかわらず、自分のグループの成功を喜ぶ笹山さんに対して、その考え方に疑問を抱いたのである(為川17)。この為川発言こそ、先程述べたように、教師の想定していた、ねらいに直結した話し合いの節をつくる上でカギとなる発言である。教師は、為川君がこのような疑問をもつことによって、本時のねらいに直結した話し合いの節、すなわち、学級全体で考え合いたくなる状況がつけられる、と構想していたのである。

これらのことから、この日の「集団学習」は、為川君と笹山さんの二人が軸となる、すなわち、二人が対となって第一発言者として位置付いた展開であるといえる。

イ. 後半の節

～節の中で一人一人の感じ方を紹介し合う～

この日の「集団学習」後半の節は、子ども同士のかかわりから生み出された節の中で子どもたちが話し合い、教師は子どもの発言を受け止めながら、話し合いの整理や深まりを促すようにはたらきかける展開となっていることが明らかになった。このことについて、説明していく。

先程の為川君の発言の後は、次のような展開であった。

| | |
|-------|---|
| T 69 | みんなってというのは、廻す人交代してるの？ |
| 為川 18 | うん。だけど、笹山さんたちのチームは、ほとんど同じ人が跳んで、ほとんど同じ人が廻しているっていうけど、交代したほうがいいんじゃないかと思った。 |
| 笹山 14 | でも、一羽のカラス、一番最初にするとき、みくちゃんと私が廻すって決めとったりしたから、廻してんだよ。 |
| 為川 19 | それ、ルール変えればいい？ |
| T 70 | 回す人決めたのね？これにしようって。 |
| 笹山 15 | N：うなづく |
| T 71 | 変えればいいじゃないって。 |
| 笹山 16 | でも、跳ばんと、廻しとっても楽しいから、それでもいいの。 |
| 為川 20 | ええ、じゃあ渋谷さんはそれでいいの？ |
| T 72 | 渋谷さんはそれでいいのって聞いているよ。 |
| 渋谷 3 | 私も、あやちゃんみたいに廻してるの楽しいから、いい。 |
| T 73 | 何？どういうこと？楽しいって、お話できる？どういうこというの、楽しいって？ |
| 渋谷 4 | みんなで歌いながら……。え？ |
| T 74 | え？ |
| 渋谷 5 | みんなで歌いながらした。 |
| 吉川 10 | (なんで？) |
| 為川 21 | 歌うのが楽しいの？それとも廻すのが楽しいの？ |
| 渋谷 6 | 廻すの。 |
| T 75 | 笹山さんはどうなの？ |
| 笹山 17 | 私は、跳ばなくても、廻しとって、4とかまで入れば、それで楽しい。嬉しいっていうか楽しい。4とか、今までいってないところの数までいけたら、それで楽しい。 |

廻し手を交代している自分たち黄緑グループとは異なり、廻し手を交代していないオレンジグループの取り組みに疑問を抱く為川君の発言であった(為川18)。それに対して、「廻していても楽しいからそれでいい」と主張してくる笹山さんと、同じく廻し手に専念しているオレンジグループの渋谷さんであった(笹山16, 渋谷3)。このように、子ども同士がかかわり合うことで生み出された節の中で子どもたちが話し合う。その一方で、教師

は子どもの発言を受け止めながらも、所々で仲介に入り、話し合いをどの子も聞きとりやすくするために整理していく（T69, ～75）。すなわち、教師は子どもたち同士のかかわりを大切にしながら、ある方向へ結論を導くのではなく、互いの思いが伝わり合うことのみを重視してはたらきかけているのである。

この後、笹山さんの発言の背景にある思いが次第に明らかになっていく。

| | |
|-------|--|
| 為川 22 | だけど、一羽のカラス跳んでいなかったら意味ないんじゃないの？ |
| 笹山 18 | でも・・・入るのが、この前も言ったけど、入るのがちょっと怖いから、廻してるの。 |
| 中田 20 | （入るのがちょっと怖いん？） |
| 為川 23 | 怖いからずっと廻してるってこと？ |
| T 76 | あなたの入るのが怖いってことね？ ・・・ということが怖いのかな？ |
| 笹山 19 | 縄が、入るときに縄がなんか・・・。 |
| T 77 | え？ |
| 笹山 20 | 縄のところに入るときに、なんか縄が、腕の何かにあたりそうで怖い。 |
| 渋山 7 | （顔とか？） |
| 笹山 21 | うん。 |
| 為川 24 | だけど、タイミングを覚えれば、ちゃんと怖くなくなるよ。 |
| 渋山 8 | （でも、顔に当たるから・・・） |
| 笹山 22 | 入っても・・・、入るタイミングが分かってても、引っかかると思うから・・・廻している。 |

為川君や中田君の質問（為川22, 23, 中田20）、そして教師の仲介（T76）がある中で、笹山さんが廻し手に専念することの背景にある、跳び手として廻っている縄に入るときに、縄が当たりそうで怖い、という思いをみんなの前で吐露してくる（笹山18, 19, 20）。T76の教師のはたらきかけは、笹山さんの思いを明らかにする上で重要であった。このように、教師は時として子どもの思いが明らかになるようにはたらきかけ、話し合いの深まりを促しているのである。

為川君に続いて、村田君が次のような発言をしてくる（村田6）。

| | |
|-------|---|
| 村田 6 | 郵便屋さんさ、笹山さんの目当てでしょ？ |
| T 79 | 郵便屋さん、笹山さんの目当てでいい？ |
| 村田 7 | でさ、一羽のカラスさ、跳んどる人、笹山さんの目当ての郵便屋さんしとる？ N：渋山、川山、高山うなずく |
| 村田 8 | そしたらさ、笹山さんのほうの長縄跳びする時間が短いと思った。 |
| T 80 | え、どういうことが気になったの？ |
| 村田 9 | え・・・と |
| T 81 | それで？村田君。 |
| 村田 10 | 笹山さんは、一羽のカラスをするとき廻しとって、笹山さんの目当てをするときに、やっとなるときに、一羽のカラスをやる人もやっとなったら、長縄跳びの時間が短いから。 |
| T 82 | 笹山さん、どう？ |
| 笹山 23 | 廻してて、長いけど、廻してて、それでも楽しいから、それで私はいい。 |

為川君と同様に、村田君も笹山さんの取り組みに対して疑問を抱いたのである（村田 8, 10）。これは、為川君の発言に共感した村田君の発言であるにとらえることができる。このように、子どもたちが仲間同士のかかわり合いを通して生み出してきた節の中で、子どもたちはそれぞれの考えを見つめ直しているのである。また、先程と同様に、ここでも教師は仲介に入りながら話し合いを整理している（T79, 80, 81, 82）。やはり、教師は子どもたち同士のかかわりを大切にしながら、それを支えるようにはたらきかけているのである。

この後高山さんの発言があり、この日の「集団学習」を終えた。

ここまでがこの日の「集団学習」後半の節である。

このように、2008年2月8日の「集団学習」は、第一発言者である、為川君や笹山さんを理解する中で話し合いの節がつくり出され、その節を中核にして子どもたちが話し合っていく展開となっていることが明らかになった。以上の学習展開を構造的に示すと、図4のようになる。

まず、前半は、「為川君や笹山さんたちを理解しながら、本時のねらいに直結した話し合いの節がつくられていく」節である。教師の指名を受け、発言した為川君と笹山さんは、自分の思いを理解

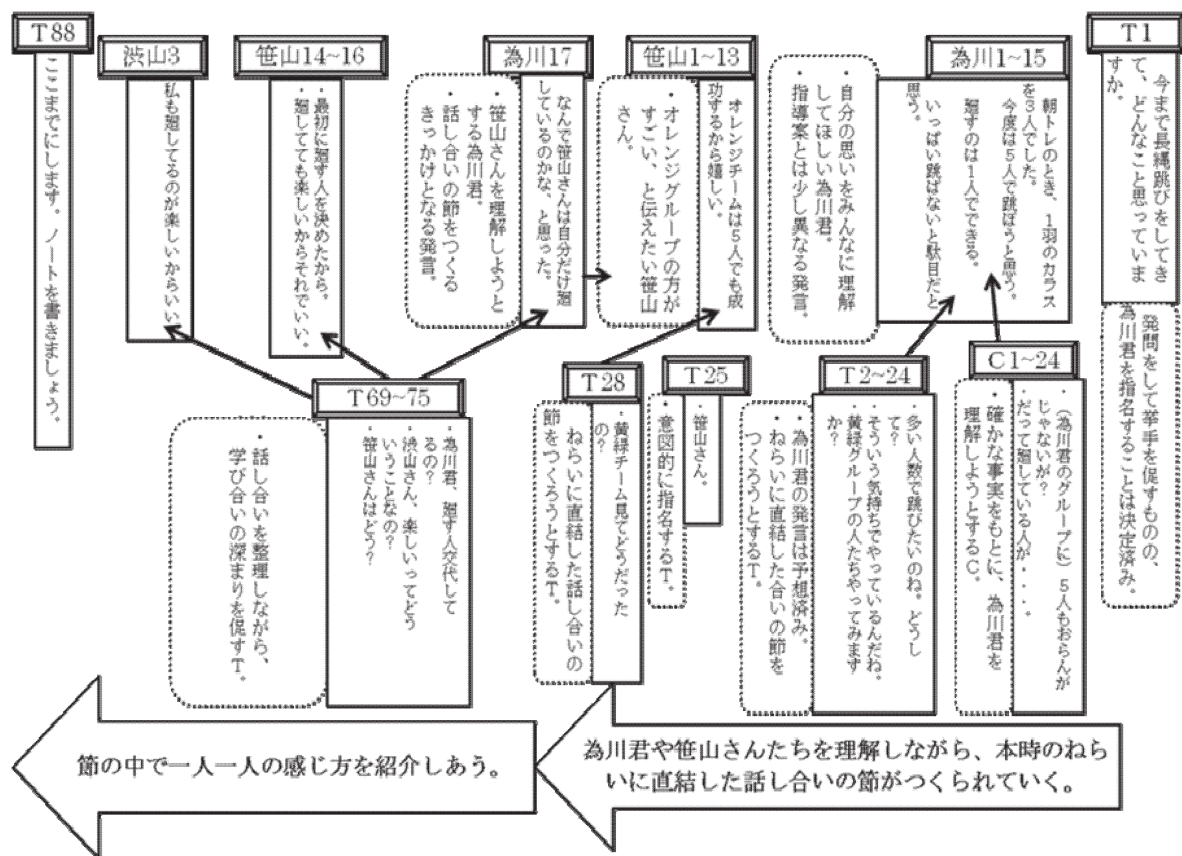
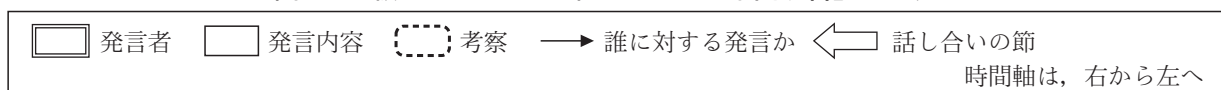


図4 Y級における2008年2月8日の「集団学習」のモデル



してほしい、という思いで発言してくる。学級の仲間は事実を確かにしながら、発言者を理解しようとしている。一方教師は、学級の仲間が発言者の考えや思いを理解できる状況をつくりながらも、本時のねらいに直結した話し合いの節がつけられるように、はたらきかけていく。

次に、後半は、「節の中で一人一人の感じ方を紹介し合う」節である。為川君の疑問を皮切りに、笹山さんの取り組みに対する疑問がみんなで考えたい問題として学級全体に位置付く。その中で、為川君や笹山さんらが自由にそれぞれの感じ方を発言していき、その結果、笹山さんの真意が表出てきた。そして、笹山さんの考え方・感じ方を巡って、多様な仲間の思いが話されていった。この過程で、ねらい「子どもたちが自分の感じている長縄跳びの手応えや楽しさを見つめ直すこと」に、つながったのである。

以上が2008年2月8日の「集団学習」のモデルである。

② 3回の「集団学習」に共通して見られた節

参与観察した3回の「集団学習」を分析すると、いずれも、前半と後半の節に分けることができた。先程の2008年2月8日の「集団学習」の説明と重複する部分が多いので、簡単に説明していく。

ア. 前半の節

～第一発言者を理解しながら、本時のねらいに直結した話し合いの節がつけられていく～

実際の授業では、子どもたちが第一発言者の思いや考えを理解する中で、教師は、指導案を作成する際に構想した、本時のねらいに直結した話し合いの節がつけられるようはたらきかけていた。しかし、必ずしも指導案通りの話し合いの節がつけられることはない。実際、2008年1月21日、2008年2月15日の「集団学習」では、指導案通りの話し合いの節がつけられることがなかった。計画していた話し合いの節がつけられることがな

かった「集団学習」も見られたものの、指導案や実際の教師のはたらきかけから、前半の節は、第一発言者を理解する中で、本時のねらいに直結した話し合いの節がつくられていく展開にしようとして教師がはたらきかけていることを結論づけた。

このように、「集団学習」前半の節では、学級の仲間が第一発言者を理解する中で、本時のねらいに直結する話し合いの節がつくられていく展開となっていることが明らかになった。

イ. 後半の節

～節の中で一人一人の感じ方を紹介し合う～

実際の授業では、子どもたちが自分の思いを発言する中で、教師はそれを受けとめ、時に話し合いの深まりが促されるように、また、話し合いの整理がなされるようにはたらきかけていた。

このように、「集団学習」後半の節は、つくられた話し合いの節の中で子どもたちが話し合う展開となっていることが明らかになった。

・子どもの立場から見ると、両者は同じ質の話し合いとなっている。

「集団学習」と「くらしのたしかめ」では、発言を聞く子どもの構えが共通していることが明らかになった（表1）。授業であるか否かによらず、どちらにおいても、学級の仲間を理解しようとする構えで発言を聞いているのである。

このことは、もちろん話し合う内容を教師が設定するのではなく、発言してくる子どもがそのきっかけになっていることから、まず、発言者の思いをきちんと聞かなければ、話し合いが成立しないという、話し合いの流し方の特徴からきていると考えられる。このように、子どもの立場から見ると、「くらしのたしかめ」も「集団学習」も、教科学習であるかどうかにとらわれず、同じように学級の仲間を理解することを根底に据えた話し合いであるといえる。

・教師の立場から見ると、両者は異なる質の話し合いとなっている。

IV. 議論

(1) 教師の立場から見たときの、「集団学習」と「くらしのたしかめ」の比較

これまで明らかになった、「くらしのたしかめ」と授業における「集団学習」の展開を比較したところ、両者の間には、いくつかの共通点と相違点があることが認められた（表1）。

表1における、「子どもの発言の背景にあるもの」、「教師の構え（開始前）」、「教師のねらい」の部分に注目すると、教師の立場から見た、「集団学習」と「くらしのたしかめ」の相関性が見えてくる。

教師の立場から見た、「集団学習」の性質を示したモデルを図5に示す。また、「くらしのたしかめ」の性質を示したモデルを図6に示す。

表1 子どもの立場から見たときの、「集団学習」と「くらしのたしかめ」の比較

| 特徴の視点 | | くらしのたしかめ | 授業における集団学習 |
|----------------|-------|--|----------------------------------|
| 発言する子どもの構え | | 自分の思いを理解してほしい | |
| 発言を聞く子どもの構え | | 事実を確かなものにしながら、仲間を理解しようとする | |
| 子どもの発言の背景にあるもの | | それぞれのくらし | それぞれの追究 |
| 話し合いの軸 | | 子ども | |
| 教師のはたらき | （開始前） | 特になし | これまでの追究をもとに、 集団学習の構想を練る |
| | （前半） | 発言者を理解しながら、 学級の仲間が発言者を理解する状況をつくる | |
| | （後半） | 発言を受けとめながら、より深まりのある 話し合いになるよう、はたらきかける | |
| 教師のねらい | | 毎時間の明確なねらいはない 遠いところにねらいがある | 単元のねらいに直結した、毎時間 の本時のねらいが明確にある |

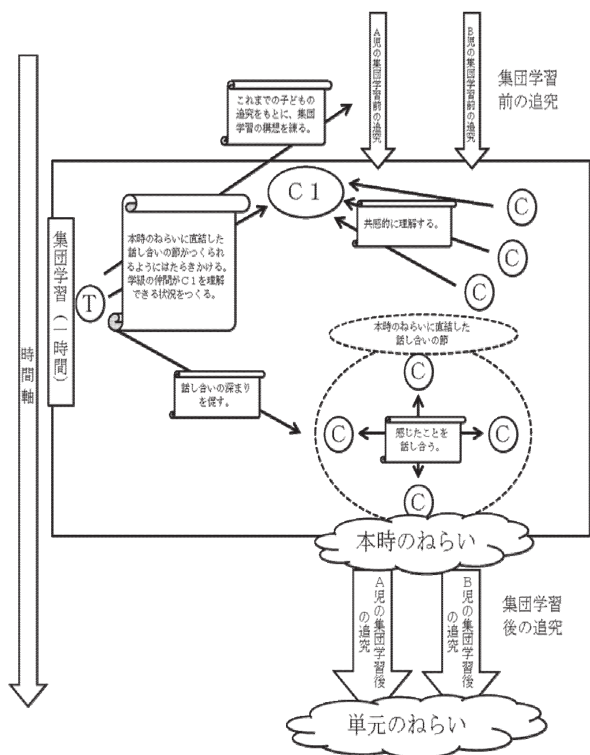


図5 「集団学習」のモデル

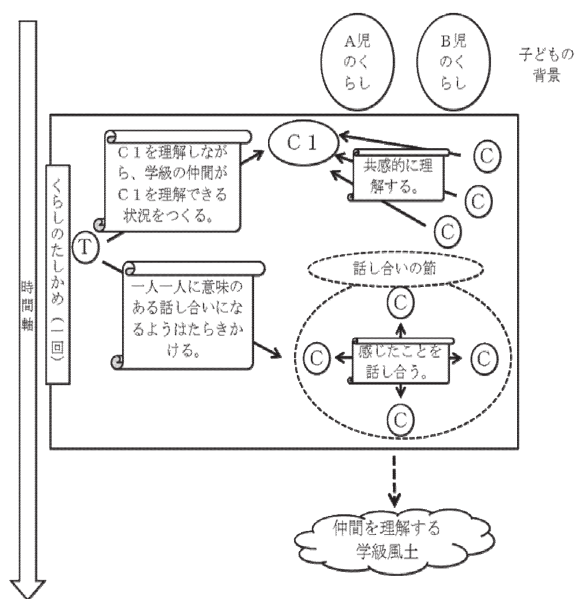


図6 「くらしのたしかめ」のモデル

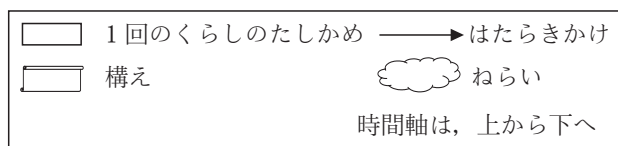


図5の「集団学習」のモデルは、上から下に向かって時間が経過している。モデル中央の四角が1時間の「集団学習」であり、その中の矢印の上に、子どもの聞く構えや、教師のはたらきかけの構えを示している。また、その四角の上は「集団学習」前

の追究を、下は「集団学習」後の追究を示しており、「集団学習」前における教師の構えや、「集団学習」の先にあるねらいも示されている。

「集団学習」は、長い単元の中のわずか1時間の授業であるため、単元のねらいに直結している本時のねらいを設定し、それに向けて話し合いが行われるようにしなくてはならない。そのため教師は、子どもの背景にあるこれまでの追究状況をとらえ、本時のねらいを定める。

そして、「集団学習」の構想を練る、すなわち指導案を作成するのである。

一方、「くらしのたしかめ」はどうであろうか。図6の「くらしのたしかめ」のモデルも、上から下に向かって時間が経過している。モデル中央の四角が1回の「くらしのたしかめ」であり、その中の矢印の上に、子どもの聞く構えや、教師のはたらきかけの構えを示している。また、その四角の上は「くらしのたしかめ」の背景にあるくらしを、下は「くらしのたしかめ」等を通してつくられていく、「仲間を理解する学級風土」という遠いところにあるねらいを示している。

「くらしのたしかめ」も意図的な教育活動として教育課程に位置付いていることから、当然ねらいはある。しかしながら、子どもの背景にあるものはそれぞれのくらしそのものであるため、教師は発言を事前に予想したり、話し合いの構想を練ったりすることができない。また、共通の課題やテーマ・設題を与えられた中で、継続的な学習活動を展開してきているわけでもない。これらのことから、明確な本時のねらいを事前に定めることはできないのである。

以上のことから、教師の立場から見ると、「くらしのたしかめ」と「集団学習」は、事前に想定できるかどうかという点で、異なる質の話し合いであるといえる。

(2) 堀川小学校において、「くらしのたしかめ」を全学年で通して行うことの価値

ア. 教師にとっての価値

- 「くらしのたしかめ」の積み重ねによって、仲間を理解する学級風土がえられる。それが基盤として存在することで、「集団学習」における学びが成立する。

このことをモデルとして図7に示す。

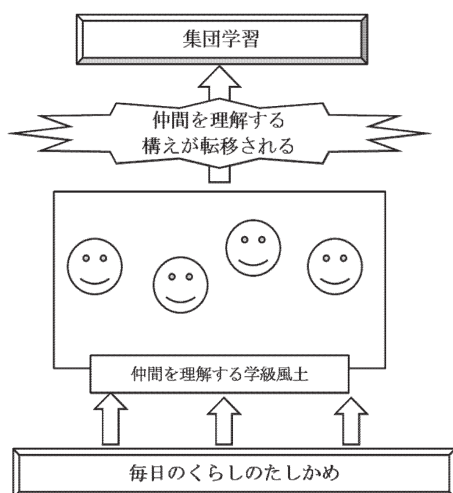


図7 「集団学習」が成立する上での「くらしのたしかめ」の存在意義

「くらしのたしかめ」のねらいとは、何なのだろうか。そのことを紐解くために、表1の「話し合いの軸」と「発言を聞く子どもの構え」の部分に注目した。

「くらしのたしかめ」における教師の構えは、まず第一発言者のことを、学級の仲間が理解できるような状況をつくることを意識して行われていたといえる。そして、第一発言者を軸として話し合いが行われるように、発問を投げかけていた。これらの教師のはたらきかけこそが、学級の仲間を理解していこうとする子どもの構えを育てていくことにつながっており、このことこそ、「くらしのたしかめ」のねらいだと考えられる。日々の「くらしのたしかめ」を積み重ねていくことによって、仲間を理解する構えが一人一人に育っていき、やがては仲間を理解する学級風土がつくられることにつながる。だからこそ、子どもは、自分とは異なる追究をしている学級の仲間を気かけ、心を動かされ、どの子どもにとっても価値ある「集団学習」が成り立つと考えられるのである。

堀川小学校では、学習は個においてのみ成立するという立場から、一人一人が個性的な追究を行う授業実践が行われている。仮に、学級の仲間を理解しようという構えが子どもに育っていない状態で「集団学習」を行ったとしたら、子どもたちは自分の追究に関する発言をするばかりであり、自分とかかわりの薄い仲間の発言に耳を傾けないのではないだろうか。そのような「集団学習」で

は、一人一人の追究の深まりが期待できるはずもない。だからこそ、日々、くらしのたしかめを全学級において行うことで、仲間を理解する学級風土をつくり、それぞれ個性的な追究をしている子どもでもかかわり合い、深め合える「集団学習」が成り立つように学びの環境を整えているのである。

イ. 子どもにとっての価値

- 子どもにとっては、「くらしのたしかめ」も、授業における「集団学習」も、「学級の仲間を共感的に理解しながら話し合う」という点では同じである。そういった学級風土がつけられているからこそ、発言者は「みんなにしっかり聞いてもらえる」という安心感をもって発言でき、聞いている子どもにとっても、自分を豊かにする学びが保証されることになる。

子どもの立場からすると、「くらしのたしかめ」も授業における「集団学習」も、「学級の仲間を共感的に理解しながら話し合う」という点では同じ話し合いである。教師からすると、子どもの発言の背景にあるものはそれぞれで違ってくるが、子どもはそのことを意識していないのである。すなわち、どのような話し合いであっても、常に「学級の仲間を共感的に理解する」という構えを子どもはもっており、そのことこそ、子どもにとって価値ある育ちといえるのである。そして、その構えがあるからこそ、発言者は安心して自分の考え・思いを発言できるし、聞いている子どもはさらに自分を豊かにすることができるのである。

V. まとめ

(1) 結論

結論①：「くらしのたしかめ」、「集団学習」の特徴と、それらの共通点、相違点について

ア. 「くらしのたしかめ」の特徴

- 2つの節に分けられる。前半は「第一発言者の思いや背景を聞き、理解する」という節、後半は「第一発言者の発言を受けて、一人一人の感じ方を紹介し合う」という節の2つである。
- 子どもは、発言者の思いや考えを共感的に理

解しようとする構えで聞いている。

- ・ 教師は、子どもとともに発言者を理解しながら、まず学級の仲間が発言者の思いや考えを共感的に理解し合える状況をつくっている。

イ.「集団学習」の特徴

- ・ 2つの節に分けられる。前半は「第一発言者を理解しながら、本時のねらいに直結した話し合いの節が生み出されていく」という節、後半は「節の中で一人一人の感じ方を紹介し合う」という節。
- ・ 子どもは、発言者の思いや考えを共感的に理解しようとする構えで聞いている。
- ・ 教師は、子どもの発言をまわりの子どもと同じように共感的に受けとめながら、本時のねらいに直結した話し合いの節がつくられるようにはたらきかけている。また、学級の仲間が発言者を理解できる状況をつくりだそうとしている。

ウ. 両者の共通点

- ・ 発言を聞く子どもの構えが共通している。どちらも、事実を確かなものにしながら、仲間を理解しようとする構えで発言を聞いている。

エ. 両者の相違点

- ・ 教師のはたらきかけの構えが異なる。「くらしのたしかめ」においては、子どもの発言の背景にあるものはくらしであり、教師は発言を予想することができない。そのため、毎時間の明確なねらいはなく、学級風土をつくる、という長期的なねらいに向けて、はたらきかける。一方、「集団学習」においては、子どもの発言の背景にあるものは一人一人の追究であり、教師は子どもの追究状況を分析することで発言を予想することができる。そのため、単元のねらいに直結した、明確な毎時間のねらいに向けてのはたらきかけが可能となる。

結論②：堀川小学校の授業が成立する上で、「くらしのたしかめ」がどのように関連しているかについて

「くらしのたしかめ」の積み重ねによって、仲間を理解しようとする構えが育っていく。そのことが「集団学習」の進め方にも転移される。すなわち日頃からつくられた、仲間を理解しようとする学級風土が先にあり、それが「集団学習」を成立させる上で欠かせないものとなっている。

このような「仲間理解」を中核に据えた学びは、「生き方」に直結した学びとなると考えられる。

(2) 残された問題

今回研究対象としたのは、第1学年の1学級のみである。発達段階や教師の価値観の違いによって、仲間を理解する状況づくりに、どのような違いが見られるのかはまだ明らかにされていない。そのため、他の学級、他の学年の「くらしのたしかめ」では、仲間を理解する状況がどのようにつくられているのかを明らかにし、全ての学級において同じような解釈が可能かどうかを吟味する必要がある。

* 謝辞

本研究を行うに当たり、ご指導くださいました、原稔教授（現：富山国際大学）に深く感謝いたします。

また、富山市立堀川小学校の先生方には、ご多忙の中、授業や研究部会への参与観察に際して大変お世話になりました。大岩久七校長先生、山口浩二先生をはじめとする諸先生方や堀川小学校の子どもたちにも深く感謝いたします。

同じ理科教育ゼミの仲間、内地留学の先生方にも大変お世話になりました。ゼミにおける議論だけでなく、日頃から温かい言葉をかけていただき、とても励みになりました。深く感謝いたします。

【引用文献】

- (1) 富山市立堀川小学校 2006.「子どもの学びと自己形成」187
- (2) 富山市立堀川小学校 1994.「自己実現をはかる授業」130
- (3) 富山市立堀川小学校 2007.「第8回授業研修会 子どもの自己形成と授業 研究資料」4－41～48

(2011年5月16日受付)

(2011年7月20日受理)