

単元の終末における「話し合い」の意義

—6年総合「かがやく寺家 かがやく自分」の実践から—

飛弾 直樹*・松本 謙一

The Significance of “Discussions” in the End of the Unit —From Practice of Elementary School the Sixth Grade Period for Integrated Study “Shining Jike Shining Oneself”—

Naoki HIDA and Ken-ichi MATSUMOTO

キーワード：総合的な学習の時間、自己評価、話し合い、単元の終末、生き方、授業分析

keywords：Period of Integrated Study, Discussions, Own evaluation The end of Unit, Way of Life, Analysis of Classes

I 研究目的

2008年の学習指導要領の改訂では、「生き方を考える」という目標は、総合的な学習の時間（以下「総合」とする）だけでなく、道徳（文科省2008⁽¹⁾）や特別活動（文科省2008⁽²⁾）にも明記されるようになった。また、小学校国語、高学年の『読むこと』にも、自分の生き方について考える言語活動が新たに設けられるなど、「生き方」が重視されるようになってきている（文科省2008⁽³⁾）。

これに対して、総合では、1998年に創設されて以来、一貫して「自己の生き方を考える」ことが、総合の目標の中に挙げられ続けている（文科省1998⁽⁴⁾ 2008⁽⁵⁾）。そして、そこでは、この「生き方」について「人や社会、自然とのかかわりにおいて、自らの生活や行動について考えていく」「自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていく」という2つの視点と、さらにそれらを生かしながら「学んだことを現在及び将来の自己の生き方につなげて考えていく」という3つの視点から整理されている（文科省2008⁽⁵⁾）。

筆者らは、敢えて「自己の生き方を考える」ことが目標として、総合の創設以来、一貫して記され続けていることに大きな意義があるのではないかと考えた。さらに、道徳や教科とは異なる、総合でしか扱うことができない「自己の生き方を考える」ことにこそ注目すべきであり、そのことを明らかにすることが教育課程における総合の存在意義を裏付ける

ことになると考えた。

ところで、文科省（2008）⁽⁶⁾は、総合の目標の中に「探究的な学習」という言葉を新たに付け加え、総合がもつべき学習過程のあり方を改めて示している。奈須・久野・藤本（2008）⁽⁷⁾も、「探究」は総合の要件、「探究」でなければ総合とはいえないというほど、他の教科とは異なる重要な特徴として述べている。これを受けて、探究を総合が担うと考えたとき、やはり総合では、探究を通して生き方を考えさせることが欠かせないのではないだろうか。

そして、筆者らは、それを考える糸口を、長い単元の中の終末段階の振り返りにあるととらえた。つまり、学習を行う前の自分と、学習終了時の自分とを比較する単元全体の振り返りに、総合ならではの「生き方」を考える意義があると考えたのである。さらに、一人一人の振り返りを、より確かなものにするために、終末段階での個人の振り返りを、もう一度仲間と紹介し合う場を設けることが、一層自分の生き方の確かな振り返りになると考えたのである。

そこで、本論文では、終末段階で、個人の振り返りを仲間と紹介し合うことの意味を明らかにし、探究を通して「生き方」を考えることの意義について考察することを研究の目的とする。

II 研究の内容と方法

1 研究の内容

第6学年総合「かがやく寺家・かがやく自分—地域のためにできること—」の終末段階での話し合い（28/30時）と、直前、直後の子どものノー

*滑川市立寺家小学校教諭

トとを関係付けながら分析し、探究を通して「生き方」を考えることの意義について考察する。

2 研究方法

【対象】

授業は、滑川市立寺家小学校6年生(58名)で行った。1組担任の飛弾と2組担任、時折管理職の協力を得ながらチームティーチングで単元を展開した。また、単元の途中から課題別グループに分かれて学習を進めた。ここでは、飛弾が担当した「お年よりグループ(15人)」による学習を本論での研究の対象とする。

【分析】

体験活動や話し合いの授業はビデオ記録を行い、授業者と子ども、子ども同士のかかわりの過程を抽出する。また、話し合い(28/30時)前の子どもと、話し合い後の子どもの変容から終末段階での話し合いの意義を探ったり、探究を通して「生き方」を考えることの意義について考察を試みたりした。具体的には、授業は飛弾が行い、その後、飛弾、松本が中心となり授業カンファレンス(飛弾・松本他、現職教員、大学院生、学部生計12名)を行い、考察の客観性を重視しながら研究を進めた。

【時期】

授業は、平成22年6月から平成23年2月にかけて30時間、授業カンファレンスは平成23年5月～9月に計10時間行った。

III 授業実践の概要と考察の視点の設定

1 単元の概要(図1)

単元の導入段階では、まず、5・6年生が協力

して地域の祭礼の「ごみゼロ活動」を行い、多くの子が達成感や満足感を得られている状況下で、「かがやく寺家・かがやく自分-地域のためにできること-」という単元名を提示した。

単元名にもあるように、今回の実践の鍵は、「かがやく」という言葉にあると考えた。その理由として、「かがやく」という言葉の意味の一つに、広辞苑(1998)⁽⁸⁾では「明るく生き生き…」と記されており、これは、総合の目標にもつながると考えたからである。また、「かがやく」や「生き生き」という言葉自体が主観的であり、何をもってそのように感じるかは、子どもの価値感によって異なる。つまり、一人一人の価値感の違いが授業の中で生かされるという意味においても、まさに「かがやく」という言葉が「生き方を考える」というねらいに、直結すると考えたのである。

そのため、授業の中では、単元名の提示の過程で「目指す地域像は一人一人違ってよい」ことを子どもたちにしっかり伝え、一人一人が個性的な学びを創り上げられるような状況を意図的に設定した。

そして、ゲストティーチャーから、地域の現状や課題について話を聞く機会を3回設け、より自分にとって価値のある追究問題を一人一人が自分で決めるための体験の場とした。その後は、3つの課題別グループ(地域のお年寄りグループ、地域の伝統行事グループ、地域の文化財グループ)に分かれ、一人一人がよりよい地域を目指し、自分の問題意識に基づいて活動を行った。なお、それぞれのグループの指導は、3人の担当教諭がそれぞれ担当し、単元を通して指導に当たった。

飛弾が担当したお年寄りグループの活動概要を

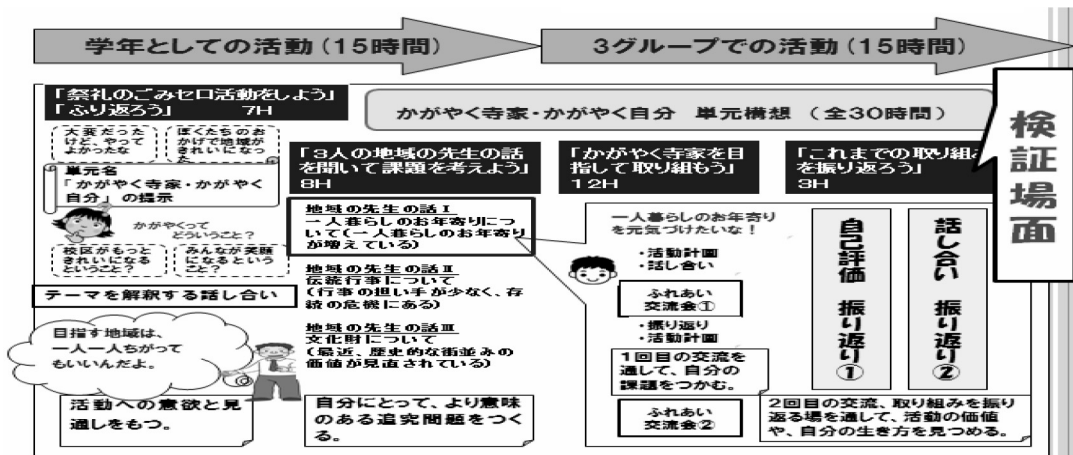


図1. 単元「かがやく寺家・かがやく自分-地域のためにできること-」の概要

以下に示す(図2)。

一人暮らしのお年寄りを元気づけたい、笑顔にしたいと願う子どもたちは、地域ボランティアの協力の下、2回の交流会を実現させた。自分のことを自己紹介カードでアピールする子、折り紙で交流を楽しむ子、そして手作りパズルを一緒に行う子など、たくさんの子が心温くなる時間を過ごした。また、よりよい交流会にしたいという思いは共通のため、準備や活動の合間合間に、互いの思いや考えを出し合い、話し合う話し合いの場を設けながら学習を進めた(写真1)。

図2. お年寄りグループの活動概要



写真1. お年寄りと交流する子どもたち

2 考察する視点をどのように設定したか

本時(28/30時)までの追究状況を分析するに当たり、まず本時直前に書いた子どもの自己評価カードの記述から考察するための視点を探った。

(1) これまでの取り組みを振り返る自己評価

本時直前に書いた自己評価カードの例を図3に示す。

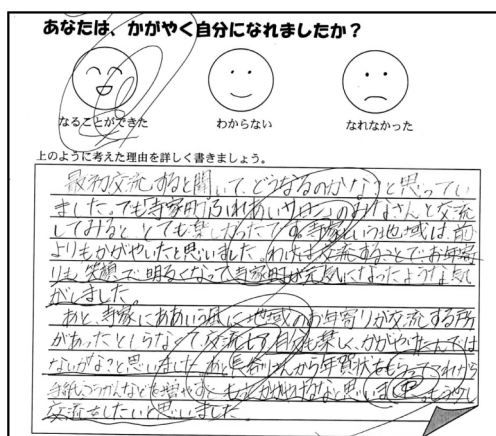


図3. 子どもの自己評価カード：I児の例

教師は、「あなたは、この活動を通して、かがやく自分になれたと思いますか？」と子どもたちに投げかけ、学習前の自分と、学習終了時の自分をイメージしながら単元全体の振り返りができる

ようにした。また、評価の観点は「かがやく自分になれた」「分からない」「かがやく自分になれなかった」の3段階とし、その理由を自由記述で説明させた。

結果は、「かがやく自分になれた」が15人中12人、「分からない」が15人中3人と、前より、かがやく自分になれたと感じている子が全体の8割にも達し、全体的に自分の取り組みに満足している終末段階の子どもたちの様子が明らかとなった。

(2) 自己評価からみた、子どもの「かがやく観」の考察の視点の設定

自己評価では、多くの子が「かがやく自分になれた」と振り返る様子が見られたが、その根拠となる自由記述に目を向けると、かがやくという価値観の尺度に多様性が認められた。そこで、子どもたちが何をもちて自分が「かがやく」と感じているのか、自由記述をもとに考察を試みた。その結果、カンファレンスを通して、以下の2つの尺度(考察1と考察2)で整理することが妥当であると考えた。

考察1：「かがやく」という視点をどこにもっているか(自分のかがやき・相手のかがやき・仲間のかがやき)

考察2：振り返り方に見られる2つの特徴
(過去から今に向けて・未来に向けて)

① 「かがやく」という視点をどこにもっているか(自分のかがやき・相手のかがやき・仲間のかがやき)…考察1

一人一人の自由記述を、それまでの活動の様子とも関連付けながら解釈し、子どもの「かがやく」という思いの多様性を整理する視点を想

① 「自分のかがやき」

自分が「できた」ことに満足はしているが、相手の反応まで目が向いていない。

(例) しっかりお年寄りのみなさんに気がつかったり、一緒に遊んだりできてよかったです。

② 「相手のかがやき」

相手の反応まで目が向いており、相手の変容に喜びを感じている。

(例) かがやく自分になれたと思うのは、おじいちゃん、おばあちゃんを「笑顔」にできたときです。

③ 「仲間のかがやき」

相手に一緒に働きかける仲間の存在にまで目を向けている。

(例) 他のグループの友達も、こうやって交流していけば、寺家という地域は、もっと活性化していくと思う。

図4. 考察1の視点のまとめ

定した。その結果、「自分のかがやき」「相手のかがやき」「仲間のかがやき」という3つの視点から整理・分類することが、本時前後の子ども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。

以下、K児(図5)及びH児(図6)の記述を例にして、3つの視点に分類した考察の過程を説明する。

㊦ 「自分のかがやき」と「相手のかがやき」を感じているK児の例

おじいちゃん、おばあちゃんのために演奏できたこともかがやく自分になれたと思う※1けど、やっぱり1番かがやく自分になれたと思うのは、おじいちゃん、おばあちゃんを「笑顔」にできたとき※2です。1回目、2回目の交流をしておじいちゃん、おばあちゃんのたくさんの「笑顔」がみれたので、この交流をしてすごすごよかったなあと思いました。

図5. K児の自己評価カード

K児の記述を分析してみると、そこには「かがやけた」と思う理由が2つ記されていることが分かる。一つ目は、おじいちゃん、おばあちゃんのために演奏できたこと(図5.※1)、二つ目は、おじいちゃん、おばあちゃんを「笑顔」にできたこと(図5.※2)である。そこで、この2つを比較しながら、それぞれの意味について解釈してみる。

※1について

ブラスバンド部でもあるK児は、得意の合奏でお年寄りを元気付けたいと願い、交流会に向けて「ふるさと」のリコーダー練習を休み時間も熱心に行っていた。そして、交流会本番では、本人も納得のいく演奏ができ、「うまかったね」と友達と声を掛け合う様子も見られた。つまり、※1は、「自分」のやるべきことをきちんと実行したとして「自分」の取り組みへの満足感であると結論付けた。筆者らは、それを「自分のかがやき」という視点で整理・分類することとした。

※2について

「一番かがやく自分になれたと思うのは…」という言葉から、K児は、演奏がうまくできたこと以上に、お年寄りを笑顔にできたことに喜びを感じていることが分かる。「演奏ができ

た」で満足して終わるのではなく、その結果、相手がどんな反応をしているかまで、しっかり目が向いているといえる。つまり、※2は、「相手」が変容したことによる喜びを感じているK児であると結論付けた。筆者らは、それを「相手のかがやき」という視点で整理・分類することとした。

㊦ 「自分のかがやき」と「相手のかがやき」と「仲間のかがやき」を感じているH児の例

ぼくは、この学習を通して、お年寄りと楽しく話すことができました※1。また、お年寄りの方々和交流して、寺家という地域は、前より「かがやく」ことができたと思います。わけは、交流したお年寄りの方々も、そして自分たちも楽しかったと思う※2からです。あと、来年も、その次の年も、こういう交流を寺家小学校でやっていけば、今よりももっと地域のお年寄りの方々も元気になっていってくれると思います※3。できればこれからもお年寄りと話したいと思います。

図6. H児の自己評価カード

ここまで、K児の記述から、子どものかがやくという思いが「自分のかがやき」「相手のかがやき」という2つの視点から整理できることが分かった。次は、その2つに加え、「仲間のかがやき」という新たな視点をもつH児の記述を検証してみる。

※1について

最初は、緊張してなかなかお年寄りとの会話が進まなかったH児だが、2回目の交流では、笑顔で楽しく話すことができたことに手ごたえを感じている。今までできなかったことが、できたという意味でも、※1は「自分のかがやき」であると考えられる。

※2について

「お年寄りの方々も、そして自分たちも楽しかったと思う」という言葉から、お年寄りが自分と同じように交流会を楽しめたことを実感として感じていることが読み取れる。その意味において、※2は「相手のかがやき」であると考えられる。

※3について

「来年も、その次の年も、こういう交流を寺家小学校で…」という言葉からも分かるように、H児は、さらなる地域のかがやきを目指し、下の学年の人にも、自分たちと同じようにお年

寄りと交流する経験をしてほしいという願いをもっていた。つまり、同じ立場の仲間を増やし、その仲間が交流を続けてくれると、寺家という地域はもっとかがやくと考えていたのである。そのように考えると、※3は、同じ追究者としての立場の仲間のがんばりに目を向けているH児であると結論付けた。筆者らは、それを「仲間のががやき」という視点で整理・分類することとした。

② 振り返り方に見られる2つの特徴…考察2

さらに、子どもの自由記述を考察したときに、「振り返り方」にも2つの特徴が見られることが明らかになった。

「過去から今」だけを振り返っている

すでに自分の取り組みに満足して、そこで立ち止まっている印象がある。

(例) たくさんの「笑顔」が見られたので、この交流をしてくれよう良かったなあと思いました。

「未来への思い」をもって振り返っている

「もっと～したい」「これからは〇〇な自分でありたい」というように、次への意識をもっている。

(例) 交流はまだ2回しか行っていないのもっと交流したいと思いました。

図7. 考察2の視点のまとめ

ここでは、「過去から今」だけを振り返っている子、「未来への思い」をもって振り返っている子をT児(図8)とU児(図9)の記述を例に、どのような考察し結論付けたかを説明する。

「過去から今」だけを振り返っているT児の例

寺家は、前よりは少しかがやいたと思いました。わけは、おじいちゃんも、おばあちゃんも笑顔で笑ってくれたからです。(中略) しっかりお年寄りの皆さんに気を遣ったり、一緒に遊んだりしたので、前の自分よりも成長したかなと自分は思いました。今回の取り組みをしてよかったです。

図8. T児の自己評価カード



写真2. 笑顔でお年寄りと話すT児

「未来への思い」をもって振り返っているU児の例

交流をする前は、お年寄りと話したり、接したりすることが少なかったけれど、交流を通してお年寄りの方々とたくさん話せるようになったので「かがやくことができた」にしました。お年寄りの方々と交流するにつれて仲良くなったり、話がしやすくなったりして自分がうれしくなったり、お年寄りの皆さんもうれしかったり、楽しかったと思います。(中略) できれば、もっともっと交流をしてたくさんの方のことを学びたいです。

図9. U児の自己評価カード

T児もU児も、自分のがんばりだけでなく、その結果として相手が笑顔になったり、楽しんでくれたりしたことに喜びを感じていることが読み取れる。考察1の視点からいえば、「自分のががやき」も「相手のががやき」も感じているという点では共通している。

しかし、2人の下線部に注目すると、振り返り方にそれぞれの異なる特徴が見て取れる。T児は、「今回の取り組みをしてよかった」と記しており、すでに自分の取り組みに満足して、この学習を終了したと捉えているT児だと考えることができる。これを、「過去から今だけを振り返っている」と分類することとした。それに対し、U児は、「できれば、もっともっと交流をしてたくさんの方のことを学びたい」とし、学校での学びは一応終わるものの、まだ終わりじゃない、もっと〇〇したいという次への意識が感じられる。つまり、「過去から今」だけでなく、「未来への思い」も振り返りで述べていることが分かる。筆者らは、これを「未来への思いをもって振り返っている」と分類することとした。

IV 考察

1 本時直前の子どもの実態把握

ここまで、子どもの追究状況を考察するための視点について述べてきた。IVの考察では、明らかになった視点1と視点2の2つの視点で、もう一度、全員分の自己評価カードを考察し、子どもの本時直前の実態を整理した(表1)。

表 1. 本時直前の追究分析

〔凡例〕

視点1について	・ _____ は「自分」	・ ~~~~~ は「相手」	・ _____ は「仲間」
視点2について	・ 細字は「過去から今」	・ 太字は「未来への思い」	

No	話し合う直前の様子 (ノートの記載)	解釈	考察	
			視点1	視点2
1	寺家という地域は、前よりもかがやいたと思いました。わけは、交流することで、お年よりも笑顔で明るくなって寺家町が元気になったような気がしたからです。あと、寺家にああいう風に地域のお年寄りが交流するところがあったと知らなくて、交流して自分も楽しく、かがやけたのではないかと思います。あと、長谷川さんから年賀状をもらって、これから手紙交換などを増やすともっとかがやけるかなと思いました。もう少し、交流したいと思いました。	「お年よりも笑顔で明るくなって寺家町が元気になった」という言葉から、相手の変容から活動の手ごたえを感じていることが分かる。また、手紙交換を通して、もっと地域がかがやくように交流を続けたいという未来への思いをもっている。	自分相手	未来
2	交流をする前は、お年寄りと話したり、接したりすることが少なかったけれど、交流を通してお年寄りの方々とたくさん話せるようになったので「かがやくことができました」にしました。お年寄りの方々と交流するにつれて仲良くなったり、話がしやすくなったりして自分がうれしくなったし、お年寄りの皆さんもうれしかったり、楽しかったと思います。できれば、もっともっと交流をしてたくさんのことを学びたいです。	交流会では、自分もお年よりもとても楽しく過ごすことができたことに満足感をもっている。また、学習が終わっても交流を続けたいという未来への思いがある。	自分相手	未来
3	ぼくは、かがやけたと思います。わけは、お年寄りの方々に親切に、そして楽しく遊んで交流できたからです。一緒にパズルをしていたときに、「ここですよ」と教えられました。また、お年寄りの方も、「ありがとうね」と言ってくれたからお年よりも、ぼくも両方楽しめたと思いました。	お年寄りからの「ありがとう」という一言が、相手の変容（喜び）を感じるきっかけとなった。それが、「お年よりもぼくも両方楽しめた」という感想につながったと考えられる。	自分相手	過去
4	かがやく寺家は前よりすごくできたと思います。理由は、他のグループとかもがんばって寺家をかがやかせているけど、その倍、お年寄りの方々を楽しませたし、それ以上にかがやいている寺家などができていると思います。かがやく自分は分からないけど、少しはかがやいているのだなあとは思っています。	自分は、かがやけたかどうか分からないと謙虚に振り返っているが、「他のグループの倍、お年寄りを楽しませた」という言葉からも、自分なりに精一杯取り組んだことが分かる。	自分相手 仲間	過去
5	おじいちゃん、おばあちゃんと交流して笑っていたり、楽しかったし、いちおうしゃべったりもできた。でも、あまり積極的にしゃべらなかつたしそこまで多くしゃべらなかつたから、かがやけたか「わからない」にした。でもいっしょにぜんざい食べたりしてとても楽しく、過ごせたから少し近づけたかもしれない。	お年寄りと楽しく話すことをめあてにしていたが、あまり自分から積極的に話しかけることができなかったのが、かがやけたかどうか「わからない」と自己評価している。	自分	過去
6	おじいちゃん、おばあちゃんのために演奏できたこともかがやく自分になれたと思うけど、やっぱり一番かがやく自分になれたと思うのは、おじいちゃん、おばあちゃんを「笑顔」にできたときです。1回目、2回目の交流をして、おじいちゃん、おばあちゃんのお年寄りの「笑顔」が見られたので、この交流をしてすごくすごくよかったなあと思いました。	心をこめて演奏するというめあてが達成できた以上に、相手を笑顔にできたことに喜びを感じている。2回の交流会にもとても満足している。	自分相手	過去

No	話し合う直前の様子 (ノートの記載)	解釈	考察	
			視点1	視点2
7	<p>たった、2回だけなのに、<u>とても仲良くなれたし、楽しく過ごせたのでよかったです。</u>また、<u>相手が笑顔でうれしかったけど、私も元気をもらいました。</u><u>みなさん心がとてもあったかいな</u>と思いました。<u>私もあたたかい心をもてるようになりたいです。</u>でも、中学に行くともあまり寺家とかかわる機会がなくなると思うので、今この時期にこの活動ができてよかったですと思いました。</p>	<p>「私もあたたかい心をもてるようになりたい」という未来に向けての言葉からも分かるように、自分がしたこと以上に交流会でのお年寄りのやさしい気配りや言葉がけに感銘を受けている。</p>	自分相手	未来
8	<p>お年寄りとの交流で、言葉づかいや、人にやさしくすることなどいろいろなことを学びました。特に、<u>人にやさしくすることは、お年寄りとの交流で学び、それを実践できたのでとてもよかったです</u>と思います。でも、これからも地域の人に<u>あいさつや手伝い</u>などいろいろなことをして、<u>もっと地域をかがやかせたい</u>と思います。それに、自分のほうも<u>もっとかがやく自分</u>にしたいと思います。</p>	<p>正しい言葉遣いや優しく接するというめあてが達成できたことに自信を深め、これからも地域のために自分ができることを続けたいという未来への思いをもつようになった。</p>	自分	未来
9	<p>寺家は、前よりは少しかがやいたと思いました。わけは、<u>おじいちゃんも、おばあちゃんも笑顔で笑っていてくれたし、友達との仲も前よりもよくなった</u>と思うからです。自分も、<u>かがやく自分</u>になることができましたと思います。わけは、<u>しっかりお年寄りのみなさんに気がついたり、一緒に遊んだりしたので、前の自分よりも成長したかなと自分は</u>思いました。今回の取り組みをしてよかったです。</p>	<p>お年寄りを笑顔にできたことに喜びを感じるとともに、相手の立場を考えて優しく気を遣うことができたことに自分自身の成長を感じている。</p>	自分相手	過去
10	<p>ぼくは、最初、少し緊張していたけど、みんなやさしく話しかけてくれたので<u>自分的にはけっこう楽しかった</u>です。そして、2回目は、<u>ぜんざいを食べられると聞き、楽しみにしながら行けました。</u>あと、ぜんざいだけではなく、<u>サラダやつけものを用意してくれてうれしかった</u>です。</p>	<p>相手意識が弱く、自分が楽しむことに重きを置いていたが、2回目の交流会では、笑顔でお年寄りに接する姿が見られた。</p>	自分	過去
11	<p>ぼくは、この学習を通して、お年寄りと楽しく話すことができました。また、お年寄りの方々と交流して、寺家という地域は、前より「かがやく」ことができたと思います。わけは、<u>交流したお年寄りの方々も、そして自分たちも楽しかった</u>と思うからです。<u>あと、来年も、その次の年も、こういう交流を寺家小学校でやっていけば、今よりももっともっと地域のお年寄りの方々も元気になるってくれると思います。</u>できればこれからもお年寄りと話したいと思います。</p>	<p>自分たちのように、来年以降も下の学年が交流を続けると、もっとかがやく寺家になると考えている。活動の継続性を重視し、追究者としての仲間（下学年）に目を向けていることが分かる。</p>	自分相手仲間	未来
12	<p>私は、お年寄りとの交流をすることはあまりなかったけど、こういうことを通して<u>少しだけでも交流の輪が広がった</u>と思う。<u>私たちは、2回しかいけていないし、6年生とかみんなが交流できたわけではない</u>からです。私は、<u>交流できて楽しかったし、お年寄りの気持ちも少し分かれたので、かがやくことができた</u>と思います。</p>	<p>交流できたことには満足しているが、6年生みんな（他のグループの仲間）と交流できていないことや2回しか交流できていないことに、<u>地域のかがやきとしての物足りなさ</u>を感じている。</p>	自分相手仲間	過去

No	話し合う直前の様子 (ノートの記載)	解釈	考察	
			視点1	視点2
13	<p>ぼくは、<u>交流をする前は、あまりそういうことをすることがなくて、自分的には何もかがやいてなくてだめだったけど、お年寄りとの交流ができて、自分がかがやけた</u>と思います。あと、<u>寺家小学校お年寄りのところへ行く班みたいな感じで行ってそういうことをして知られてもらったので、寺家小学校としてもすごくかがやけた</u>と思います。</p>	<p>交流する前は、お年寄りとかかわる機会がほとんどなかったので、交流会を実現できたこと自体に満足している。また、「寺家小学校としてもかがやけた」とあるが、これは自分だけでなく、みんなで取り組んだことに価値を見出していることが分かる。</p>	自分仲間	過去
14	<p>寺家の地域、自分がかがやくことができたと思う。理由は、ボランティアをしてみて、<u>本当に楽しめたし、心からおばあちゃんと、接することができたから</u>です。<u>笑顔で楽しそうにしていたのは、ボランティアを通じて初めて見ました。</u>楽しんでくれたのは、少し私たちのおかげ?もあるのかなと思いました。</p>	<p>お年寄りを笑顔にすることをめあてに、緊張しながら話をしていたが、交流を重ねるにつれて、相手との心の距離も縮まり、本当に仲良くなれたという実感から「心から楽しめた」という感想をもつようになった。</p>	自分相手	過去
15	<p>お年寄りの皆さんと交流をして、ぼくはとても楽しいなと思いました。パズルをしたり、<u>一緒にしゃべったりするのが楽しかった</u>です。<u>一緒に食べたぜんざいや野菜を食べている途中もとても楽しかった</u>ので、<u>かがやくことができた</u>と思いました。</p>	<p>交流に対して緊張感をもっていたこともあり、相手というよりも自分自身が楽しく過ごせたかどうかという視点から、これまでの取り組みを振り返っている。</p>	自分	過去

本時直前の子どもの実態を、視点1・視点2から整理すると、子どもたちの追究の多様性が認められた(図10)。そして、図10から、終末段階の話し合い直前の子どもの実態について、以下のことが明らかになった。

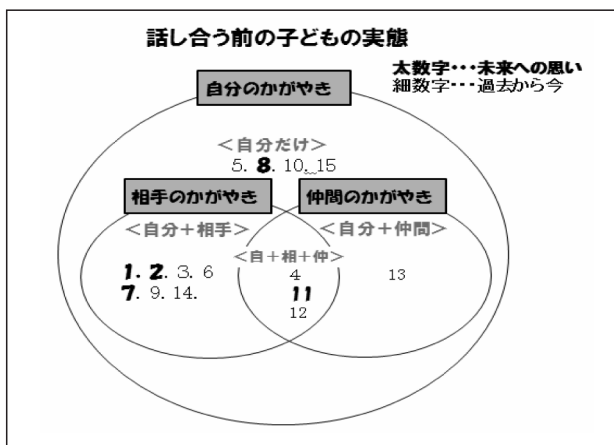


図10. 本時直前の子どもの実態 番号…児童番号

・視点1から

自分だけでなく、相手のかがやきまで感じる事ができた子どもは全体の約7割を占める。また、その中で、仲間のかがやきにまで目を向けている子どもが約3割見られる。一方で、相手の変容にまで目が行かず、自分の取り組みだけで満足している子どもが約3割見られる。

・視点2から

単元の終末段階ということもあり、約7割の子どもが「過去から今」を見て振り返っている。逆を言えば、約3割の子どもが、終末段階であるにもかかわらず、未来に向けた次への意識をすずでもっていることが分かる。

以上のような実態を踏まえ、その後、個人の振り返りをもう一度仲間と紹介し合う話し合いの場を設けた。この話し合いは、一人一人の主観的な振り返りをより確かなものにするために、仲間の多様な考え方から、もう一度自分自身の振り返りについて見つめ直してほしいという教師の思いから設定した。

2 本時(28/30時)の概要と授業の構造化

(1) 授業の実際 授業の前半部分

授業は、自己評価カードと同じように「あなたは、かがやく自分になれましたか」という教師の発問からスタートした。授業の前半部分では、「相手のかがやき」にまで目が向いている7人の子どもたちが進んで発言してきた(F1~T1)。交流したお年よりはそれぞれ異なるが、相手を笑顔にできたり、仲良くなれたりした喜びは共通であり、一人一人の思いを共感的に受け止めながら互いのことを聞き合う様子が見られた。

【授業の実際】 ※前半部分

【凡例】 Co：児童全体としての反応 ()：つぶやき

教：教師 番号：発言番号

教1：あなたは、かがやく自分になれましたか？

F1：私は、お年寄りとの交流で、いっぱい昔の遊びをしたり、いろいろなことをしたりしたので楽しかったし、お年寄りの気持ちも少し分かることができたので、かがやくことができたと思います。

R1：Fさんに付け足して、私もボランティアをしてみても本当に楽しめたけど、心からおばあちゃんたちと接することができたから、かがやけたと思います。

教2：心からってどういうこと？

R2：嫌だなあとかではなくて、楽しいなあと。

O1：ぼくは、楽しめたのもそうなんですけど、親切にそして楽しく交流できたからです。お年寄りもぼくも両方楽しめたからいいと思います(写真3)。

S1：たった2回だけ交流したのに、とても仲良くなれたし、楽しく過ごせたのでかがやけたと思います。何か交流していくと、みなさん心があつたかいいなと思いました。それで、私もあつたかいい心をもてるようになります。

教3：お年寄りの心のあたたかさ…。どんなときに感じた？

S2：「ゆっくりしてってね」とかいろいろ言われたとき。

(G1)：名前を覚えてくれていた。

教4：そうか、うれしかったね。

M1：おじいさん、おばあさんのために、何かできたこともかがやいたと思うし、今思ったのは、おじいさん、おばあさんを笑顔にできたときかがやいたと思いました。

(中略)

教5：そうか。みんなかがやくことができたんだね。



写真3. 交流会での思いを語るO児

しかし、考察1でも明らかになったように、子どもの中には、かがやけたかどうか「分からない」、かがやけたといっても、自分のかがやきしか感じていない子どもなど、その実態は多種多様であった。そこで、前半の子どもの思いを聞く中で、その子たちがどのような思いをもつようになったのか、その子たちの「今」の気持ちが引き出せるように教師は「そうか。みんなかがやくことができたんだね」という発問をした(教5)。ここでは、事前の実態調査で、かがやけたかどうか

「分からない」という子が数名いることを知りつつ、敢えて、子どもたちにゆさぶりをかけたのである。その後、K児は、少しぶっきらぼうな感じで話し始めた(K1)。

(2) 授業の実際 授業の後半部分

授業の後半は、「かがやけたどうか分からない」というK児の発言(K1)をきっかけに、N児やH児ら、比較的自分に厳しい評価をしている子どもたちの発言が続いた(N1~H1)。そこから、話し合いの雰囲気も変わり、周囲がK児らの思いに自分を重ねながら意見を述べる様子が見られた。

以下は、授業の後半の授業記録である。

【授業の実際】 ※後半部分

K1：しゃべったりしたけど、あまり積極的にしゃべらなかった。だから、かがやけたか分からない。

N1：Kさんと同じで、自分から話しかけられなかった

教6：(かがやく自分になれたとわからないの)2つに色をぬった人いなかったっけ？

H1：けっこうお年寄りの人たちも楽しんでたけど、自分のしゃべった量とか少ないかなと思う。

教7：自分から積極的に話しかけられなかった。話す量が少なかったからかがやいているかどうか分からない。それを聞いて、みんなは何を思う？

F2：あまり、積極的に話しかけられなかったけど、お年寄りのみなさんから声をかけられたりしたら、そこから笑顔で話をしたり、いろいろな話を自分からしてみたりできました。

O2：いっしょ。ぼくも、ぼくからはあまり話をしてないけど、お年寄りの方からぼくに話をしてくれて、そこから話が膨らんだ。

M2：積極的に話そうという気持ちでいたから、かがやけたのでは？

U1：賛成で、はじめは、お年寄りの方から話してもらったけど、その後からどんどん話してくうちに、なんか話が合ったりしたので、かがやく自分がいいと思いました。

比較的自分に厳しい評価をしているK児らに対して、F児らは、交流会での具体的な場面を想起しながら、自分が考える「かがやく」という価値感について述べる様子が見られた(F2~U1)。また、「積極的に話そうという気持ちでいたからかがやけたのでは？」というM児の発言(M2)は、「あなたたちもがんばっていたからかがやいていたと思うよ」と仲間に対する励ましの言葉とも捉えられる。そうしたやり取りを聞きながら、他の子どもたちも、自然と自分自身の「かがやく」という価値感を見直す状況が、授業の後半部分では生まれていったといえる。

そして、授業も終わりをむかえるころ、F児から新しい視点が投げかけられた（F3）。

(3) 授業の実際 授業の終末部分

【授業の実際】 ※終末部分

F3：やっぱり、この20人ぐらしか交流できていないし、自分たちが思ったことを周りに伝えることができなくて、やっと「自分たちがかがやけた」と私は思う。みんなに広めたらもっとよくなると思う（写真4）。



写真4. 授業の終末で思いを語るF児

F児は、交流できたことには満足していたが、6年生みんなで交流できていないことや、まだ2回しか交流できていないことに、地域のかがやきとしての物足りなさを感じていた。その思いが、

追究者としての仲間呼びかけたいという願いにつながったといえる。また、F児の発言には、これまで出ていなかった「仲間のかがやき」や「未来への思い」が含まれていたことから、周りの子どもたちも新たな視点で自分自身の取り組みを振り返るきっかけとなった。

(4) 本時を構造化する

図11は、話し合いの概要を構造化したものである。構造化の視点としては、左が自分のかがやきのみを感じている子ども、右が自分と相手のかがやきを感じている子、上下は、過去、今、未来という時間軸で表している。なお、名前の横に書いてある番号が、発言順序となる。

図11からも分かるように、前半は「かがやく自分になれましたか」という教師の問いかけに対し「自分もお年よりも楽しめた」「お年よりを笑顔にできた」というような「相手のかがやき」を感じている子どもの発言が続き（発言番号2～8）、あたたかい雰囲気の中で授業は進んだ。また、後半は、自分がかがやけたかどうか分からないというK児の発言（K1）や、仲間のかがやきに目を向けるF児の未来に向けた発言（F3）に子ども

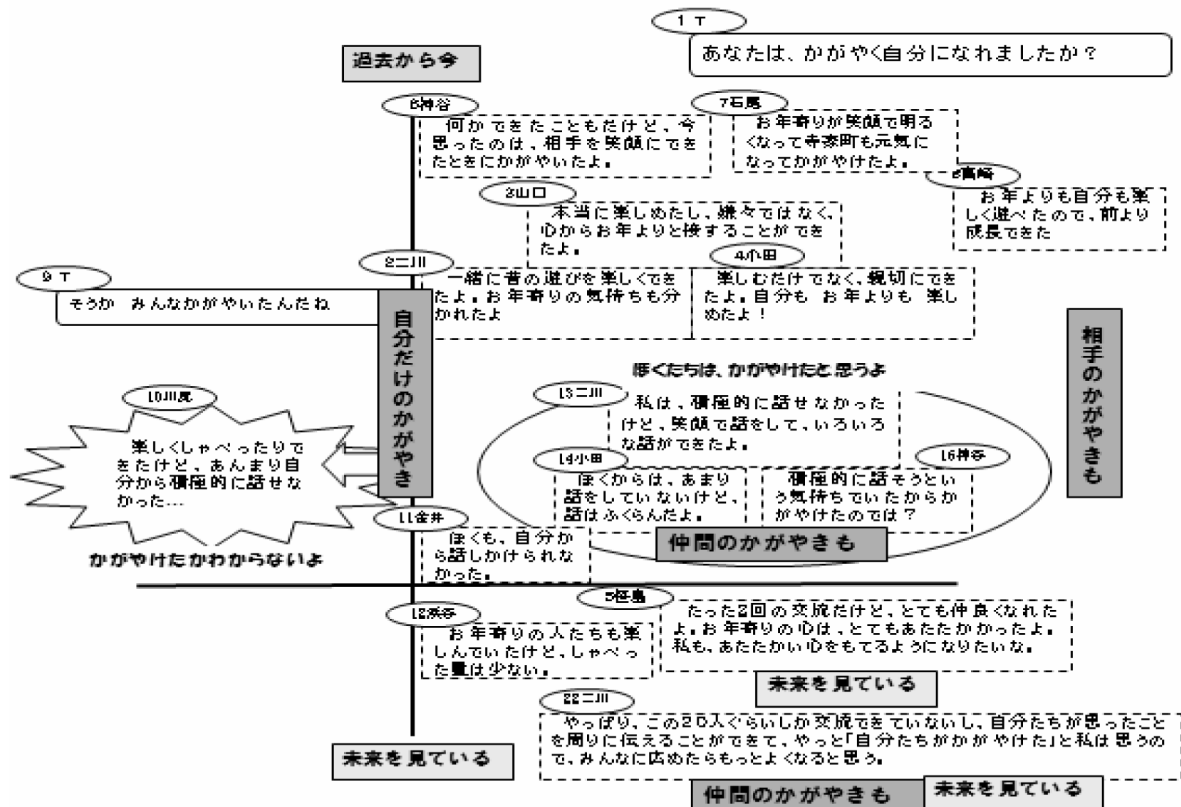


図11. 本時の概要の構造化

たちの心はゆさぶられ、一人一人が自分の振り返りを見直す状況が生まれていった。

授業は、F 児の意見が出たところで時間となり、この後、振り返りカードを書き、終えた。

3 本時直後の子どもの実態把握

本時直後に書いた自己評価カードも、考察1と同様に、視点1・視点2の2つの視点から全員分析し、表としてまとめた(表2)。また、直前

表 2. 本時直後の追究分析

〔凡例〕		
視点1について	・ _____ は「自分」	・ ~~~~~ は「相手」
視点2について	・ 細字は「過去から今」	・ 太字は「未来への思い」 ※ は思いが強まった

No	話し合う直前の様子 (ノートの記載)	解釈	考察	
			視点1	視点2
1	F 児の話を聞いて、 <u>私ももっと交流できたら良かったな</u> と思いました。2 回交流しているお年よりグループは、とても楽しかったと思うけど、他のグループの人で「今日何してきた?」「お年寄りと楽しいことできたの」とかいろいろ言う人もいて、それなりに気になるのではないかなと思いました。なので、お年よりグループだけでなく、 <u>お年よりグループではない人たちも一緒に、もう少し交流をしたかったな</u> という気持ちがあります。	話し合う前は、自分がかかわった長谷川さんと個人的な交流を続けていきたいと思っていたが、話し合いでは、F 児の「みんなに広めたい(追究者としての仲間を増やしたい)」という思いに心を動かされ、他のグループの友達も含めてみんなと交流を続けたいと願うようになった。	自分 仲間	未来
2	<u>自分たちがお年寄りの皆さんについて話したり、意見を言えたりするのは交流してたくさん接したから</u> だと思います。相手の気持ちや考え方が伝わる、分かるからこそ、こんなにたくさん意見、気持ちが出てきたのだと思います。気をつかうこと、心から楽しむこと、本当に二つのことができるのは、仲良くないといけません。気をつかおうと思っても、何がすきなのか? 何が趣味なのか分からない。心から楽しむには、相手を知らないといけませんので、わかりません。でも、 <u>みんなの笑顔を見て、自分たちは、かがやいたのだ</u> なあと思いました。	話し合いでは、「気を遣うこと」と「心から楽しむこと」の違いについて自分なりに考える中で、相手のことをもっと知ることの大切さに気づいている。また、話し合う前は、自分のことを中心に振り返っていたが、話し合い後は、自分たち、つまり仲間のことにも目を向けて振り返っていることが分かる。	自分 相手 仲間	過去
3	ぼくは、話し合いをする前は、かがやく自分になれたと思っていたけれど、話し合いをして分からないに変えました。なぜなら、 <u>かがやくことができた</u> というのは、 <u>自分が積極的に話しかけることだと思った</u> からです。前回のぼくは、お年寄りの方が話しかけてくださって、 <u>ぼくが答えて話が盛り上がり、そして相手が笑顔になっていたから、次回、機会があれば自分から話しかけたい</u> です。	話し合いでは、K 児の「楽しく話すことができたけど、あまり積極的に話せなかったから、かがやけたかどうか分からない」という、自分を厳しく見つめる発言が心に響き、自分も積極的に話せるようになりたいという未来への思いをもつ契機になった。	自分 相手	未来
4	かがやく寺家、自分というのは前よりすごくかがやいたと思います。お年寄りの方々と交流をして、 <u>心から楽しむことができたこと</u> や <u>気をつかったことで相手が笑顔になった</u> ということが話し合いで分かりました。あと、おじいさん、おばあちゃんが心があたたかいことも話し合いで分かりました。	話し合う前は、自分がかがやくことができたかどうか漠然としていたが、話し合いを通して、心から交流を楽しめた自分、相手に気を遣ってかかわった自分に気づくことができた。	自分 相手	過去

No	話し合う直前の様子 (ノートの記載)	解釈	考察	
			視点1	視点2
5	今日の話し合いをして、 <u>みんな交流の中で、いろいろなことをしているんだなあと思いました。みんな心から楽しんでいるみたいだからよかったです。おじいちゃん、おばあちゃんは笑っていたけど、ぼくは、積極的に話せなかったの、いつかまたこういう機会があるときは積極的に話せたらいいなあと思いました。</u>	話し合いでは、主に仲間のがんばりに目を向け、心から楽しんでいる様子を「よかった」という言葉で自分のことのように振り返っている。また、友達の未来に向けての思いを聞く中で、今度は自分も積極的に話せるようになりたいという意欲を高めた。	自分 相手 仲間	未来
6	最初は緊張して、多分すごく気を遣っていたと思います。だけど、2回目は、ちょっと緊張したけどおばあちゃんたちのやさしい心ですぐに緊張がほどけ、心からすごく楽しめました。2回だけだったけど、 <u>おじいちゃん、おばあちゃんの笑顔をたくさん見られたので、ふれあいサロン活動に参加して、すごくすごくかがやいたと思います。</u>	話し合う前は、自分が演奏できたことや、相手を笑顔にできたことに満足感を得ていたが、話し合いでは、「お年寄りの心が温かい」という仲間の意見にゆさぶられ、自分自身がお年寄りの優しい心に助けられていたことに気づいた。	自分 相手	過去
7	話し合いをして、みんながどういうことを考えていたのかが分かったし、自分の思っていたこともみんなに伝えられてよかったです。でも、最後にF児が言われた、このことを20人ぐらいで話し合いなどしないで、 <u>もっとこのことを他の人たちに伝えることをしたいと言われたときに私も少しそう思いました。やっぱりこのまま終わるのもちょっとどうかと思うし、かがやくことができたで終わってこのままというのダメだと思ったからです。気をつかうことで笑顔にできたことと、心から楽しめたことの違いもあると思うし、この活動をしてよかったと思えました。</u>	話し合いでは、自分と同じ未来に向けての思いをもっているF児に共感し、かがやく寺家を目指して努力していこうという気持ちを高めた。また、そのような中で、共通の目標をもつてがんばる追求者としての「仲間」に働きかける必要性を感じている。	自分 相手 仲間	未来
8	ぼくは、自分も寺家という地域もかがやくことができたと思います。 <u>お年寄りとの交流を深め、いろいろな人たちと仲良くすることができました。ぼくだけでなく、お年寄りの人たちやみんなが楽しくすることができてとても良かったと思えました。こういう気持ちが寺家という地域をかがやかせているんだなあと思いました。これからも、もっといいことや楽しいことをしたら寺家という地域はもっとかがやくと思います。</u>	話し合う前は、自分のめあてが達成できたことに満足感を得ていたが、話し合いを通して、お年寄りよりも、仲間も楽しく過ごせたことに気づき「とてもよかった」という感想を書いている。自分だけでなく、みんなが満足感を感じていることに喜びを感じ、さらに未来への思いも高めている。	自分 相手 仲間	未来
9	話し合いをして自分も思っていたように、 <u>みんなもお年寄りと交流して「笑顔にできた」「楽しかった」「自分も笑顔になれた」など言っていたので、楽しかったんだなあ</u> と思いました。最後に、F児が言ったように「2回しか行っていない」と言って、 <u>たしかに交流はまだ2回しか行っていないのでまた行きたいと思いました。</u>	話し合い後の「みんなも楽しかったんだなあ」という言葉から、仲間のがんばりや思いを共感的に受け止めていることが分かる。また、F児の未来に向けての思いに心を動かされ、学習が終わっても交流を続けたいという気持ちをもつようになった。	自分 相手 仲間	未来
10	ぼくは、今日いろいろなことが分かりました。ぼくは、あまり気をつかっていなかったけど、 <u>気をつかうこともとてもとても大切なんだな～</u> と思いました。	話し合う前は、お年寄りのために何かできた自分というよりも、お年寄りの優しさに対する感謝の気持ちを強く感じていたが、話し合いでは、仲間のかかわり方を聞く中で、気を遣って相手と接することの大切さを学んだ。	自分	過去

No	話し合う直前の様子 (ノートの記載)	解釈	考察	
			視点1	視点2
11	<p>今日の話し合いで、<u>交流のときは、お年寄りの方々と気楽に話せていたので、お年寄りの方々も自分も楽しく過ごすことができ、かがやくことができたと思っ</u> <u>ました。前も書いたけど、次の年やその次の年の6年生が、こうやって交流していけば、この会に参加し</u> <u>ているお年寄りの方々もまた寺家という地域も、もっと活性化していくと思います。</u>今、思うと一回目と二回目では、だいぶ雰囲気が違っていると思いました。わけは、1回目は初めてで、あんまりしゃべれなかったけど、2回目は、けっこうしゃべれていたからです。</p>	<p>話し合い後の「前も書いたけど～」という言葉から、話し合いを通して、もっと寺家をかがやかせるために、同じ目標をもった追求者としての仲間に目を向ける必要感を高めていることが分かる。これは、自分と同じような思いを持っている仲間の言葉を契機に未来への思いを強めたといえる。</p>	自分相手仲間	未来
12	<p>私は、前よりかがやく自分になれたと思いました。やっぱり、<u>私も気をつかうことができたし、心から楽しめていたので、お年寄りの皆さんも心から楽しめたと思っ</u> <u>たからです。だけど、やっぱり来年とかも、下学年の人たちが、私たちみたいにこうしてお年寄りと交流を楽しんだり、話し合ったりをもっといっぱい続</u> <u>けてくれると、寺家町は、もっとかがやいて、できたになれると思います。</u>私も、朝元気よくあいさつをしていきたいです。</p>	<p>話し合う前は、地域のががやきとしての物足りなさを感じていたが、それは、仲間の「地域はかがやいたと思う」という意見を聞いても変わることがなかった。しかし、そうした意見が逆に、地域をもっとかがやかせたいという自分の思いを自覚することにつながり、未来への思いをもったり、自分にできることを考えたりすることにもつながった。</p>	自分相手仲間	未来
13	<p>今日の話し合いで感じたことは、<u>自分が交流をしてよかったことやだめだったことを考えました。</u>でも、<u>お年寄りには、ちゃんといろいろな話題をしたりして楽しませることができた</u>とぼくは強く思いました。でも、<u>もうちょっと気をゆるめて気をつかえればよかった</u>と思います。でも、交流してよかったです。</p>	<p>話し合う前は、交流できたことのみで満足していたが、話し合いでは、友達のお年寄りへのかかわり方を鏡に、自分の交流でよかった点や改善点について見直した。</p>	自分相手	過去
14	<p><u>寺家という地域は、交流をしてかがやいたと思っ</u> <u>す。</u>でも、自分はかがやくことがあまりできなかったと思います。やっぱり、このグループだけが、かがやいていても、他のグループもこれを知って、かがやけば、自分もかがやくのではないのでしょうか。自分がかがやいて、他の人もかがやいてもっと寺家の地域もかがやいていくのではないのでしょうか。<u>この経験を生かして、町ゆく人々で困っている人に積極的に助けられたらいいな</u>と思いました。それでも、もっとかがやいたらもっとひろまっていく、寺家の地域になればいいなと思いました。<u>F児のように、いろんな人にひろめていきたいな</u>と思いました。</p>	<p>たくさんのお年寄りが笑顔になったことから、地域のががやいたと感じている。また、話し合う前は「心から楽しめた」と活動に対する充実感や達成感をもっていたが、話し合いでは、お年寄りと交流をしていない友達(追求者としての仲間)にも働きかけることで、寺家をもっとかがやかせることができるというF児の未来に向けての思いが心に響き、自分もいろんな人に広めたいという思いをもつ契機となった。</p>	自分相手仲間	未来
15	<p>今日の話し合いをして、<u>ぼくはもっとあのとき積極的に話をしたりすればよかったな</u>と感じました。</p>	<p>話し合う前は、お年寄りと一緒に楽しくしゃべることができたことに満足感をもっていたが、話し合いでは、K児の「楽しく話すことができたけど、あんまり積極的に話せなかった」という、自分を厳しく見つめる発言が心に響き、自分自身のかかわり方を見直した。</p>	自分	過去

の実態把握と同様にベン図で整理すると、話し合い後の子どもの実態について、以下のことが明らかになった（図12）。

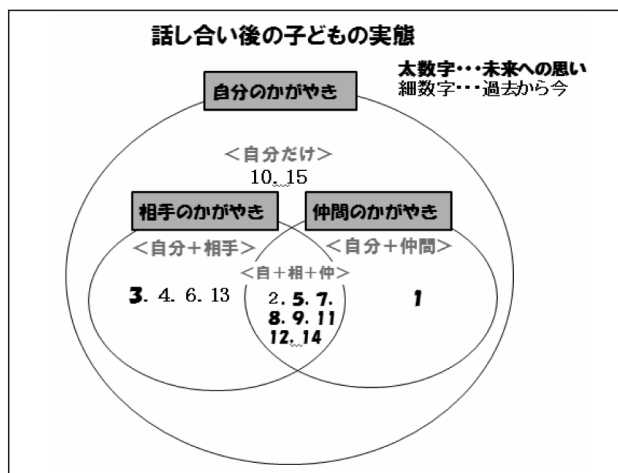


図12. 本時直後の子どもの実態 番号…児童番号

・視点1から

「自分のかがやき」「相手のかがやき」「仲間のかがやき」と3つの視点を意識して振り返っている子どもが一番多く、全体の約5割を占める。一方で、自分だけの取り組みだけで満足している子どもは約1割と少ない。

・視点2から

「未来への思い」をもっている子どもが全体の6割を占め、「過去から今」を見て振り返っている子どもより多い。また、未来への思いをもっている子の約8割が、「仲間のかがやき」に目を向けている子どもでもある。一方で、「自分のかがやき」だけの子どもは、未来への思いをもっている子どもは一人もいない。

V 議論

IVの考察では、話し合う前と話し合った後の子どもの実態や、それにかかわる本時の概要についてそれぞれ述べてきた。これを受けて、Vの議論では、終末段階での話し合いを通して、実際にどのような子どもの変容があったのかを2つの視点から検証する。さらに、総合における終末段階での話し合いの意義や、探究を通して生き方を考えることの意義について合わせて考察する。

1 終末段階で話し合うことの意義

(1) 意義1：子どもの探究の自覚による視点の広がり

下記の図13は、視点1の「かがやくという視点をどこにもっているか」という観点から見たときの本時前後の変容図である。なお、左が話し合う前、右が話し合い後の子どもたちの実態を示している。

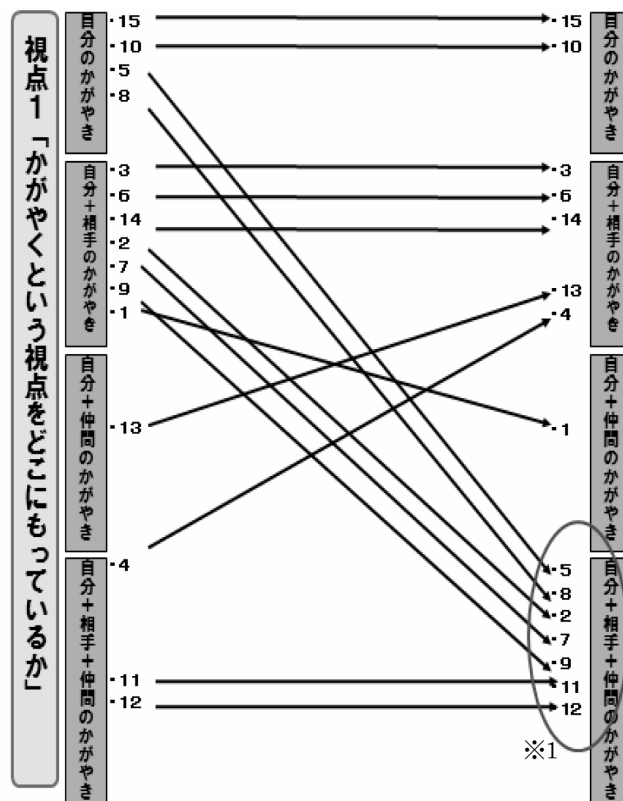


図13. 視点1から見た本時前後の子どもの変容図① 番号…児童番号

顕著な変容としては、「自分のかがやき」「相手のかがやき」「仲間のかがやき」と3つの視点をもっている子が、話し合い後は、3人から7人と大きく増えている点（図13.※1）である。これは、話し合いを通して、多くの子どもたちが、仲間のかがやきにまで目を向けるようになったことを示している。このことが示す意味は、子どもが新しい視点を見つけたというわけではない。話し合いの中で、仲間の考えを聞き、自らの考えを振り返る中で、自分にもそういった視点があることに気付いた、つまり、自覚できたことを意味する。

以下、このような変容が見られたR児の記述を例にして、本時がもった意味について考察する。

①「仲間のかがやき」に目を向けるようになったR児

「仲間のかがやき」に目を向けるようになっ

た R 児は、話し合い後、次のような振り返りを自己評価カードに書いている (図14)。

寺家という地域は、交流をしてかがやいたと思います。でも、自分はかがやくことがあまりできなかったと思います。やっぱり、このグループだけが、かがやいても、他のグループもこれを知って、かがやけば、自分もかがやくのではないのでしょうか。自分がかがやいて、他の人もかがやいて、寺家の地域もかがやいていくのではないのでしょうか。(中略) F 児のように、いろんな人に広めていきたいなと思いました※1。

図14. R 児の自己評価カード

R 児の記述から、話し合いの場面では、授業の最後に発言した F 児の仲間のかがやきについての思いに心がゆさぶられていること (図14. ※1) が分かる。また、交流そのものに満足していた R 児にとっては、今もなお「追究者としての仲間」に目を向けて活動する F 児の姿は、自分が意識していなかった視点として、もう一度自分自身の取り組みを見つめ直すきっかけとなったと考えられる。

②「仲間のかがやき」に着目して、もう一度変容図を見直す

このように、視点1の変容図から、終末段階の話し合いを通して「仲間のかがやき」に目を向ける子どもが多くなったことが明らかになった。しかし、仲間のかがやきに着目して、もう一度視点1の変容図を見てみると、「自分と仲間」という2つのかがやきを感じている子は1人、「自分と相手と仲間」という3つのかがやきを感じている子は7人と、仲間のかがやきを感じている子の約9割が「相手」のかがやきも感じていることが分かる。(図15)。つまり、相手というものから手ごたえを感じているものだけが、追究者としての仲間のことも感じることができる。

このように、子どもたちの探究が深まるということは、自分だけの自己満足の世界から、相手の反応が感じられる世界、そして自分も一生懸命やってきたからこそ、周りの仲間のがんばりを感じることができたりして、探究者としての仲間にも目が向くということではないだろうか。

このように考えると、自己満足だけで高まり

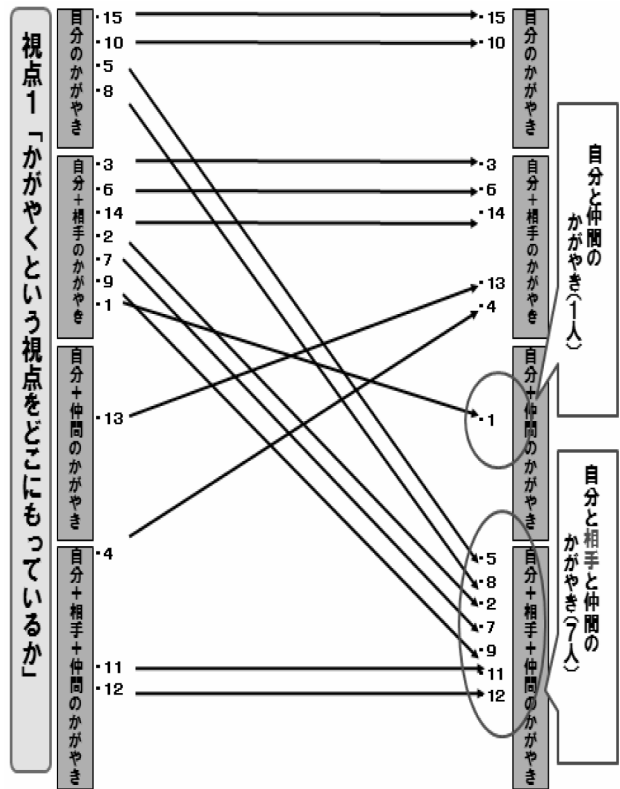


図15. 視点1から見た本時前後の子どもの変容図①
番号…児童番号

のない子はだめで、仲間のかがやきにまで目を向けた子がよしと捉えられがちであるが、そうではない。確かに、探究の質が高いのは仲間はまだ目を向けている子である。しかし、「生き方を考える」というねらいというのは、到達目標のようにどこまで高まったかではなく、かがやくという価値感を変化させながら、それらを組み替えていくことに意味があると考えられる。つまり、表面上は、自分のかがやきだけで変化がなかったとしても、何をもって自分が「かがやけた」のかという根拠に着目して考えると、子どもの価値感の変容が見えてくる。このように、かがやくという価値感の変化に着目することで、自分・相手・仲間というどのかがやきに位置づいていても、「生き方」というねらいの達成にはつながっていると考えられる。

(2) 意義2: 確かな他者との「協同的な学び」を生み出す終末段階

2008年の学習指導要領の改訂(文科省2008⁽⁸⁾)では、総合の目標の中に「協同的」という言葉が新たに加わり、他者と協同して地域社会の課題解決に主体的に取り組む重要性がますます高まって

いる。一方で、横山・松本(2011)⁽⁹⁾は、「協同」というのは、ともすればグループで活動するといったせまい意味で捉えられがちであることに注目し、総合においては、多様な探究をしてきた子ども同士がかかわり合う状況をこそ大切にすべきであることを指摘している。今回の実践が、仲間のかがやきを意識させたり、別のグループや異学年といった多様な他者との「協同」を生み出したりするきっかけとなったことから、探究が深まった終末段階での話し合いが、まさに意味をもったといえるのではないだろうか。

また、子どもたちが探究的な活動をしっかり行えば、ほとんどの子が終末段階で充実感をもてるようになることは、今回の実践からある程度は見えてきた。このような、全体の充実感と、多様な成果や考え方が生まれてくる総合の終末段階だからこそ、仲間の生き方や取り組み方を鏡にして、もう一度自分の「かがやく」という価値感を仲間と共に見つめ直す「協同的な学び」が生まれたのではないだろうか。

(3) 意義3：単元の内容がくらしに連続する

次に、視点2「振り返り方に見られる2つの特徴」の変容図(図16)から考察する。

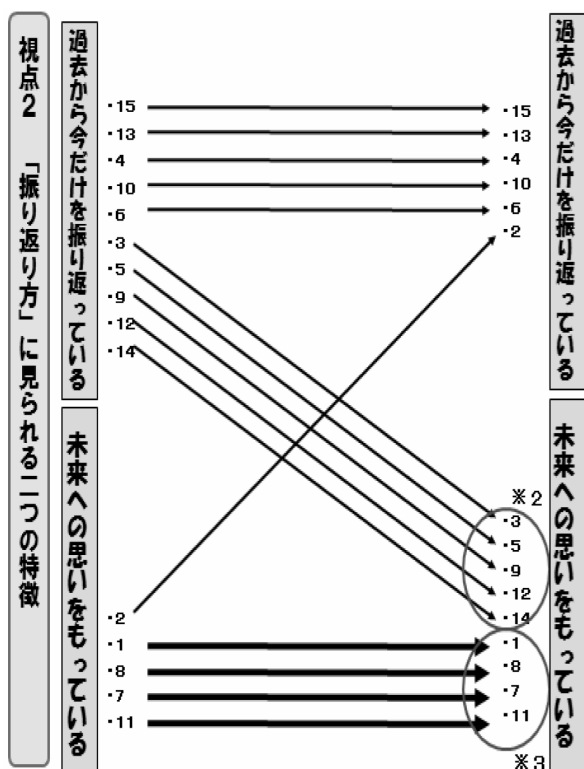


図16. 視点2から見た本時前後の子どもの変容図
番号…児童番号、太線…思いが強くなった

図16から、まず「過去から今」だけを振り返っている子どもの5割が未来への思いをもつようになったことが顕著な変容として見てとることができる(※2)。また、未来への思いをもっていた子の約7割が話し合いを通して未来への思いを強めた(※3)ことも自己評価カードの記述から明らかになった。

以下、このような変容が見られたO児(図17)及びS児(図18)の記述を例にして、本時とのかかわりについて詳細に考察する。

① 未来への思いをもつようになったO児

相手に親切にすることができた、自分も楽しむことができた達成感と共に、この学習が終了したと捉えていたO児は、話し合い後、次のようなコメントを自己評価カードに書いている(図17)。

ぼくは、話し合いをする前は、かがやく自分になれたと思っていたけれど、話し合いをして分からないに変えました*1。なぜならなることができたというのは、自分が積極的に話しかけることだと思ったからです。前回のぼくは、お年寄りの方が話しかけてくださってぼくが答えて話が盛り上がったから、次回機会があれば自分から話しかけたいです。

図17. O児の自己評価カード

話し合いでは、K児の「楽しく話すことができたけど、あんまり積極的に話せなかったからかがやけたかどうかわからない」という、自分を厳しく見つめる発言がO児の心に響き、話し合い後の自己評価では、かがやくことが「できた」から「分からない」に変えている(図17. ※1)。つまり、話し合う前は、自分の活動に満足していたO児だが、K児の発言を契機に、今一度、自分のお年よりに対するかかわり方を見つめ直し、もっとよりよい交流の仕方を目指して、未来に向けてベクトルを出し始めた姿がここにはあったと考えられる。

② 未来への思いを強めたS児

S児は、交流会において、相手を笑顔にできたことに満足していたが、それ以上にお年寄りの優しい言葉がけに心のあたたかさを感じ、自分もおじいちゃん、おばあちゃんのように「あたたかい心をもてるようになりたい」という未来への思いを抱いていた。そんなS児は話し

合い後、次のようなコメントを自己評価カードに書いている（図18）。

話し合いをして、みんながどういうことを考えていたのかが分かったし、自分の思っていたこともみんなに伝えられてよかったです。でも、最後にF児が言われた、このことを20人ぐらいで話し合いなどしないで、もっとこのことを他の人たちに伝えることをしたいと言われたときに私も少しそう思いました。やっぱりこのまま終わるのもちょっとどうかと思うし、かがやくことができたで終わってこのままというのもだめだと思ったからです。

図18. S児の自己評価カード

話し合いでは、F児の思いに心をゆさぶられたS児であるが、図18の「かがやくことができたで終わってこのままというのもだめ」という言葉からも分かるように、総合の学習が終わるからといって、これで活動も終わりといった割り切った考え方はできないというS児の学習に対する強い思いを感じることができる。これは、F児の発言を契機に、S児にとって、校区のお年寄りの問題が、これまで以上に自分自身の問題として自覚され、これからの取り組みについて考える契機となったと考えられる。

③ 単元学習からくらしへと意識を一体化する総合の終末段階

S児らの例からも分かるように、今回の実践では、まさに学習が終わろうとする終末段階で「このまま終わってしまうのはどうか」「もっと地域をかがやかせるために他の学年に広めたい」等の未来への思いを抱く子どもが、全体の6割を占めるなど数多く見られた。ここでは、単元と子どものくらしの連続という視点から、単元の終末段階における生き方の振り返りについて考えてみる。

文科省(2008)⁽⁵⁾は「生き方を考える」ことを3つの側面から考えているが、その内の一つが「学んだことを現在及び、将来の自己の生き方につなげて考える」であった。この言葉の意味を無藤(2008)⁽¹⁰⁾は、「自分の力で解決することができた」「自分が学習したことが地域の役に立った」など、単元の終末段階で子ども一人一人が達成感や自信をもつようになった姿と解釈している。これは、単元の内容が終わった成果として「自分もできるんだ」「自分もま

んざらじゃないだ」という自尊感情を高め、それが、他の学習やいろいろな生活場面においても生かされる様子をイメージしたのではないだろうか。

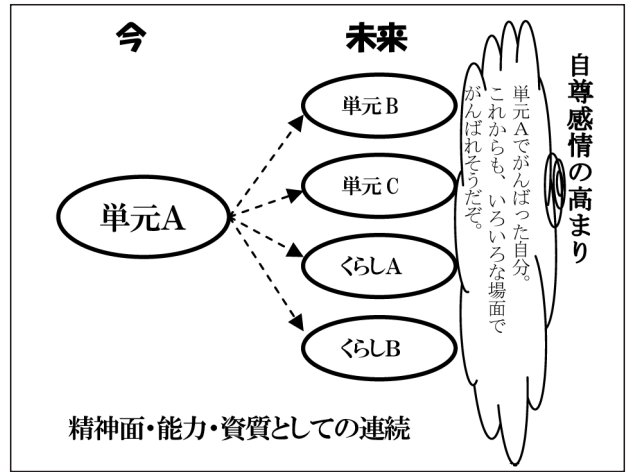


図19. 筆者が解釈した無藤のイメージ

確かに、今回の事例からも、そうした子どもの育ちは見られた。しかし、冒頭でも述べたように、ここで、敢えて考えたいのは、単元が終わることに対して述べたS児やR児らの未来に向けた思いである。「このまま終わってしまっただろうかと…」これは、学校における単元学習としての学びは終わっても、自分たちの問題はまだ終わってはいないという子どもたちの「生き方」の主張ともいえる。このような実態を考えると、総合においては「単元が終わった」というものの考え方だけではなく、「単元の学習が子どものくらしに連続し、発展してこうとしている」というものの見方で子どもを捉えることもできるのではないだろうか（図20）。

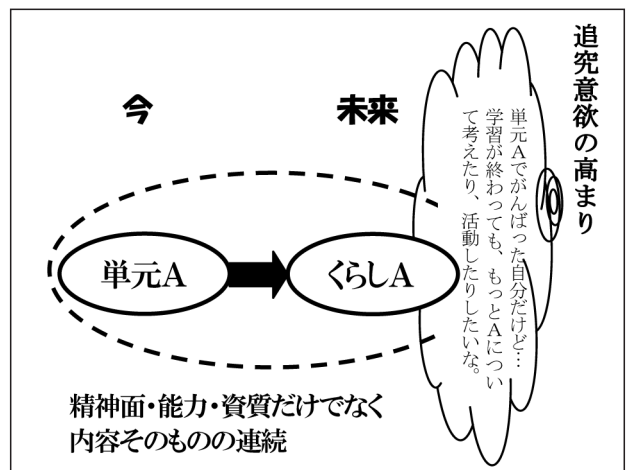


図20. 実践で見られた終末段階の子どものイメージ

このように、今回の実践では、単元の内容がくらしの一部となって、これからも追究を続けていこうとする子どもの姿が見られた。ここにこそ、探究を通して「生き方」を考える総合ならではのよさや可能性があるといえるのではないだろうか。

2 教育課程上の「総合」の存在意義を問い直す

ここまでは、総合の終末段階で、自分の振り返りを仲間と紹介し合う話し合いの場を設定することの意義について、実践を通して見られた子どもの具体的な姿から考察を進めてきた。次は、「生き方考える」ことが、教科など教育課程全体を通して目指されていることから、総合と教科の違いをしっかりと整理し、総合で「生き方」を考えるときに何を大切にしてい取り組むべきかを改めて考えてみたい。

一般教科	項目	総合
主として「習得・活用」 (奈須・久野・藤本 2008) ⁽¹¹⁾	学習過程のあり方	主として「探究」 (奈須・久野・藤本 2008) ⁽¹¹⁾
系統的に決められている (鳥内 2004) ⁽¹²⁾	内容	学校の実態によって自由 (鳥内 2004) ⁽¹²⁾
到達目標	目標	活動の方向目標
少ない	子どもの自由度	多い
ある	時間的な制約	ない

図21. 教科と総合の相違点

まず、両者の相違点を考える上で大切にしたいことは、教科が「習得・活用」を担い、総合が「探究」を担うという点である（奈須・久野・藤本 2008⁽¹¹⁾）。体系的な系統性の上に内容が整理されている教科の学習においては、『教師が共通課題を設定し、時間的な制約の中で、みんなで問題解決をしていく』授業の流れが一般的である。また、到達目標が存在することから、学習後は1時間の学びの要点を書いたり、感想を交流したりする中で、自分の見方や考え方の変容を確かめたりするなど、毎時間の振り返りが大切にされている。

それに対し、総合は、ある程度子どもの学びに自由度をもたせ、自分が何をしたいのかを考えたり、自分なりの方法で解決したりと比較的長い時

間をかけて、子ども自身が自分の学びのプロセスを創っていくことが大切にされている。北川(2009)⁽¹³⁾は、到達目標がない総合では、常に自分を核として、時間的に余裕をもって探究を進めることができることから、総合を「自分科」とさえ捉えるべきであると主張している。

では、このような特性をもつ総合でこそ大事にしたい生き方の振り返りとはどういったものであろうか。齋藤(2010)⁽¹⁴⁾は、総合で「生き方考える」とは、その子なりの思考体勢や価値感、行動様式の問い直しであり、学習の最後に総括として生き方が形成されるわけではないと主張している。つまり、活動の「一つ一つの過程」での思いや願い、認識のあり方とその変容すべてが、その時その時のその子の生き方であると捉えているのである。

確かに、「一つ一つの過程」での子どもの変容を捉え、それを「生き方」と考えることは重要である。しかし、小さなステップで自分がどう変わったかを重視することは、教科で行う毎時間の振り返りと大きな違いは見取れないのではないだろうか。逆に言えば、総合を行うからには、単元全体を振り返るような大きな振り返りこそ大事にしなくてはならないと考えるのである。

自分にとって価値ある問題を見つけ、自分なりの方法で問題解決を行い、自分が納得するまで追究できる、そんな総合だからこそ、自分が歩んできた学びを総体的に振り返ることは、自己の変容を自覚する上で大きな意義があるといえるのではないだろうか。繰り返しになるが、総合は探究が大前提である。長い時間「自分」を核として、しかも探究的に学ぶ総合だからこそ、生き方を振り返るときも、「自分」を中核に据えて考えることができるのではないだろうか。これこそ、総合の存在意義であり、自己の生き方を行動変革にまで高められる可能性があるといえる。

3 「生き方考える」という意味を再考する

最後に、「生き方」という大きな言葉の意味について改めて考えてみたい。

富山市立堀川小学校(1984⁽¹⁵⁾)は、戦後から一貫して「生き方」が育つ授業のあり方について研究を続けている。また、著書『生きかたが育つ授業』で示されている次の言葉は示唆に富む。

生きかたは、求道そのものであり、それはたえず自分の生きかたを見直し続けることである。以上のような自己更新のはたらき(以下後略)(堀川小学校 1984⁽¹⁵⁾)
 ・対象とのかかわり合いにおいて対象を自己の世界に取り込もうとする(以下後略)(堀川小学校 1984⁽¹⁶⁾)

図22. 堀川小学校が示す「生き方」の指標

上記のように、堀川小学校では、「生きかたが育つ」ということを、絶えず自己を見直すことによって「自己更新を図る」姿と解釈している。また、子どもが問題をもつということは、対象とかかわる中で、問題を深くとらえたり、更には、子ども自身の生活が追究の具体的な姿で貫かれたものに発展したりして、追究が自立していく姿を目指していたといえる。

今回の実践では、単元が終わるからといって、“これでお年寄りとの活動も終了”といった割り切った考え方はできないという学習対象に対する思いを強めた子どもが、終末段階の話し合い後に多く見られた。つまり、探究の過程で、対象と繰り返しかかわる中で、対象が自己の世界に取り込まれ、それが自分の問題として身近に感じられたからこそ、未来に向けた友達の発言を共感的に受け止めることができたといえる。そして、学習が終わっても追究を続けていこうとする自己更新のはたらきの強化につながったのではないだろうか。こうした、仲間の生き方にふれる中で、未来への思いをもったり強めたりする様子が見られたこと、また、単元から離陸して対象が自分たちの問題として自覚され、それが自分のくらしに位置づくきっかけとなったことから、終末段階で話し合うことの意義は大きいと考える。

このように、今回の実践では、堀川小学校が述べる『よりよい自分を目指して自己を更新していく姿』や、『学習対象を自分の問題として、自己の世界に取り込んでいく姿』が少なからず見られた。このことから考えると、「生き方に直結する」とは、今のがんばっている自分を起点としながら、未来に向けてベクトルを出していくこと、さらには、単元としての学習が子どものくらしに連続していく姿だと考えることができる。また、そうした子どもを育てるために、教師自身も一人の追究者として、子どもと共に対象に働きかけ、生き方を深めていける存在でありたい。

VI まとめ

1 結論

単元の終末段階で、自分の振り返りを仲間と紹介し合う話し合いの場というのは、生き方を考える上で一人一人の生き方についての自覚を促すことができ、有意義である。

このことは次の3つのことに集約できる。

- (1) 学習してきたことの手ごたえを相手(対象)、さらには仲間にもまで広げ、自分自身の学びをより確かなものとして実感できる。
- (2) 全体の充実感と、多様な成果や考え方が生まれる状況下にあることから、仲間の生き方や取り組み方を鏡にして、改めて、自分の学びの意義を自覚することにつながる。
- (3) 終末を単元の終わりとして捉えるだけでなく、学んだことをくらしにつなげ、未来への可能性を高めることにつなげることができる。

2 残された問題

- (1) 今回の実践だけでなく、他の単元でも終末段階で仲間と紹介し合う場を設ければ、生き方を考える上で有効なのかを実証していく必要がある。
- (2) 生き方を考えるときは、振り返りの積み重ねが大切である。単元全体の振り返りと、毎時間の自己評価との関係性についても検証していく必要がある。
- (3) 本論文では、終末段階の話し合いの前に、子ども一人一人がどんな追究をしていたか、また、他にどんな話し合いを全体で行っていたのかを十分に議論できていない。終末段階だけでなく、単元全体の中で、生き方を考えていく子どもの姿を検証していく必要がある。

【謝辞】

この実践を進めるにあたり、滑川市立寺家小学校校長、石上先生をはじめ、子どもの指導にあたった木下先生らたくさんの方からご助言をいただきました。また、本研究を進めるにあたり、同じ研究室で共に学ぶ現職の先生方や学生の皆さんからもたくさんのアドバイスをいただきました。

心より感謝申し上げます。

【引用文献・参考文献】

- (1) 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説道徳編」, 東洋館出版社 30
- (2) 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説 特別活動編」, 東洋館出版社 12-13
- (3) 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説 国語編」, 東洋館出版社 91
- (4) 文部省(1998)「小学校学習指導要領解説 総則編」, 東京書籍株式会社 45-46
- (5) 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 東洋館出版社 16-17
- (6) 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 東洋館出版社 12
- (7) 奈須正裕・久野弘幸・藤本勇二「小学校学習指導要領の解説と展開 総合的な学習編 Q & Aと授業改善のポイント・展開例」, 教育出版 122
- (8) 新村 出編(1998)「広辞苑 第5版」, 岩波書店 460
- (9) 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」, 東洋館出版社 16
- (10) 横山・松本(2011)「日本生活科・総合的な学習教育学会第20回全国大会岐阜大会発表要旨・指導案要綱集」 236
- (11) 無藤 隆(2008)「平成20年度改訂 小学校教育課程講座 総合的な学習の時間」, ぎょうせい 27
- (12) 奈須正裕・久野弘幸・藤本勇二「小学校学習指導要領の解説と展開 総合的な学習編 Q & Aと授業改善のポイント・展開例」, 教育出版 3
- (13) 鳥内禎久(2004)「変革が求められる教師の学習観－『総合的な学習の時間』の新設に際して－富山大学大学院修士論文 7
- (14) 北川由美(2009)「『総合』実践の現状分析と教師の『総合』観変容の可能性－『総合観』見直しシートの活用から－富山大学大学院修士論文(手記) 18
- (15) 齋藤和貴(2010)「自己の生き方の形成過程の研究－言語活動に着目した総合的な学習の授業デザインを通して－」 88-89
- (16) 堀川小学校(1984)「生きかたが育つ授業 上巻 理論編」, 明治図書 10

- (17) 堀川小学校(1984)「生きかたが育つ授業 上巻 理論編」, 明治図書 55

【資料】



資料 1. 「地域のゴミは私たちにまかせて」(4/30時)



資料 2. 「おばあちゃん、よく見ていてね」(18/30時)



資料 3. 「足下に気をつけて歩いてね」(25/30時)



資料 4. 「また、会いに来ますね!」(25/30時)

(2011年 9月27日受付)

(2011年12月14日受理)