

入学直後の学級担任の子どもへの対応についての一考察

—富山市立堀川小1年S級の入学後一週間の学級経営から—

寺井 茶妃^{*1)}・松本 謙一

A Consideration about Correspondence to Children just after Entered to Elementary School

—Through the Management for one week after Entrance of Toyama Municipal Horikawa Elementary School S Class—

TERAI Saki・MATSUMOTO Ken-ichi

摘要

入学2ヵ月後において、子どもの聞き合う姿に著しい育ちがうかがえる富山市立堀川小1年S級において、入学後1週間の全教育課程の参与観察を行い、その要因を、教師のはたらきと学習の流れの両面から検証した。その結果、当校で毎朝行われる「くらしのたしかめ」の「話題」に、子どもの育ちを促す鍵があることが認められた。「話題」では、何より「自分の伝えたい思いを話すこと」と、「友達が何を伝えたいのかを理解しようとして聞く」ことが重視されており、「話題」の徹底した繰り返しが、温かい学級づくりや授業における話し合いに参加する子どもの姿勢につながっている。

キーワード：教師の対応、学級経営、小学校入学当初、聞き合い

keywords：A Teacher's correspondence, Class management, Elementary school guide period, To hear each other

I 問題提起

幼児教育が遊びの中で子どもの発達を促すのに対して、学校教育は教科学習が中心に行われるため、その変化は、子どもにとって著しいものである（例えば 和田・清水・茂木 2013⁽¹⁾）。そのため、近年では小1プロブレム等の諸問題が問題視されている（例えば 文部科学省2010⁽²⁾）。

これに対して、富山市立堀川小学校（以下「堀川小」と呼ぶ）の6月初旬に行われる研究会の第一学年S級の授業では、一人一人の子どもが友達の話を一息懸命に聞き、直接自分に関係のないことでも本人の立場になって考えようとする姿が見られた。ここでの子どもの姿は、学級を1単位として授業を展開する上で基盤を成すものであると筆者らは確信した。

そこで、なぜ堀川小S級では、入学2ヵ月後という早い段階にもかかわらず子どもの育ちが著しいのかを探るために、教育活動の具体を明らかにするとともに、教師の対応の在り方を探ることを研究の目的とする。

II 研究の内容と方法

1 研究内容

- (1) 富山市立堀川小S級の入学直後1週間のカリキュラム経営の特徴について分析する。
- (2) 当校全学級で行われる「くらしのたしかめ」のうち、S級の「話題」について、学習の展開と教師のはたらきの2点から考察する。

2 研究方法

- (1) 堀川小S級において、入学後1週間（平成24年4月6日～4月13日、全30時間）の登校から下校までの詳細な全教育課程について、入学後2ヵ月で著しく子どもが成長する学級をつくるために、教師はどのような指導過程において、どのような対応を行っているのかについて、参与観察する。
- (2) 全教育課程のうち、特に「話題」における、教師の対応とそれによる子どもの育ちの2点について、授業記録やビデオ、写真により分析し、その意味を考察する。

*1) 砺波市立砺波南部小学校

Ⅲ 堀川小のカリキュラムとその特徴

1 堀川小の教育実践の四本柱

堀川小は、全教育活動を研究対象とする、伝統的な研究校の一つである。そこでは、長年教育示標として『個が育つ教育経営』を掲げている。そして、学校教育目標である「くらしをみつめ、自ら可能性をひろく子ども」を具現化するために、「朝活動」、「くらしのたしかめ」、「授業」、「自主活動」を四本柱として、教育計画が組織化されている（堀川小 2009⁽³⁾）。

以下に、四本柱となっている活動について説明する。

〈堀川小の教育活動の四本柱〉

①「朝活動」は、②「くらしのたしかめ」の前に20分間行われる朝活動であるが、堀川小では、「校舎内外の環境に対して、自分で環境をみつめ働きかける活動」として位置づけられている。特に当番制でも場所の割り振りもないが、花壇の手入れ、飼育小屋での動物の世話や教室の掃除など、各々が自発的に自分のめあてを設定し、追究することを通して、全体として校内外の環境が整備されていくのである。

②「くらしのたしかめ」は、一般的な学校では、朝の会・帰りの会に相当するもので、授業の前後に配置されている。堀川小では、「仲間と互いのくらしづくりに向けて、どのようなことが気になったり、今頑張ろうと思っていたり、不思議だったりすることを聞き合う時間」であるとみなされている。

③授業は、「みつめ、見直して追究を深める子ども」ということを目指して行われる。すなわち、授業を通して、子どもは、追究活動に出会い、対象をみつめ、それに対する見方や考え方をみつめ、見直していく。そのきっかけになるのは、「仲間が対象に対して違う見方をしているという気付き」であると考えられている。

④「自主活動」は、クラブ活動、係活動、委員会活動などの要素が入り交じった、「子どもが自由に設計していい時間」である。堀川小では、「自主活動」の設計は、子どもたちに任されており、子どもは、関心に応じて、「追究」の続きを行ったり、「朝活動」でまだ片付いていないことを行ったり、地域の指導者にダンスを習ったりする。「自主活動」は、週に一回、45分で、必要に応じて、放課後に継続していく場合もある。
(関口《2013⁽⁴⁾》より抜粋)

この4つの活動を中心に、堀川小の教育課程は、全教育活動を通して、子どもが自らのくらしを創造していくことができるように図られている。

2 特徴的な「くらしのたしかめ」と授業の進め方

(1) 「くらしのたしかめ」

一般的な朝の会・帰りの会にあたる「くらしのたしかめ」について、その違いを明らかにしたい。

そこで、例として朝の「くらしのたしかめ」と、一般的な朝の会とを比較した（表1）。

表1から、両者には合計時間に2倍の差があり、内容には「話題」の一点を除きほとんど違いがないといえる。ここから、「くらしのたしかめ」では、発言者が未定である「話題」の部分に長い時間が割かれていることが分かる。したがって、一般的な朝の会ではみられない「話題」を大きく扱っているという点が、堀川小の特徴の一つであると考えられることができる。

〔表1：「くらしのたしかめ」と一般的な朝の会の比較〕

	一般的な朝の会	くらしのたしかめ
内容	挨拶	
	健康観察	
	先生の話・係からのお知らせ	
	日直スピーチ	「話題」 (発言者未定)
合計時間	10分	20分

(2) 授業と研究

堀川小の研究は、部会研究や全体研修によって行われているが、その基盤として成り立っているのは、教師一人一人の個人研究である（堀川小 2009⁽⁵⁾）。教師それぞれは、部会研究や全体研修を通して、子ども理解の目を自己研鑽しながら、教師一人一人が研究主体となって子どもの追究を深めようと努めている。そのため、同じ学年であっても学級ごとに学習展開は大きく異なり、それぞれに個性があるのである。

また、単元学習が重視されており、学習展開には以下の2つの特徴がみられる。

〈堀川小の単元学習の特徴〉

- ①「追究（堀川小2009⁽⁶⁾）」と呼ばれる、比較的子どもの自由度が大きく、しかも配時が大きい単元学習が設定されている。
- ②単元の流れは、『ひとり追究（一人一人が自分の意思判断で自分の問題解決に立ち向かう時間）』を中心に組み立てられ、必要に応じて『集団学習（学級全体で話し合うことで、自分の追究を見直す時間）』が組み込まれるという展開でなされている。

Ⅳ 指導の実際と考察 1：

入学直後1週間のカリキュラム経営

1 S級の入学後6日間の指導の実際

S級の入学式を含む6日間について、朝から下

[表2：S級の入学後1週間のカリキュラム]

1日の流れ	入学式	4/9(月)	4/10(火)	4/11(水)	4/12(木)	4/13(金)	4/16(月)
朝活動				○	○	○	通常 時間割
くらしのたしかめ	△	△	○	○	△	○	
1	学活	生活科 保健室の使い方	体育 並びゲーム	国語 「話題」	学校行事 交通安全教室	国語 「話題」	
2	学校行事 入学式	国語 「話題」	学校行事 内科検診	体育 かけっこ、並び ゲーム	国語 「話題」	生活科 図書室の使い 方	
3	国語 「話題」	国語 「はる」、「1年生に なって頑張りたいこと」	生活科 学校探検	学活 交通安全につい て	学校行事 着任式	国語 線、平仮名	
4	学活		体育 並びゲーム	国語 名前を書く練習	音楽 校歌の練習	算数 数の読み方	
給食指導			○	○	○	○	
5						学校行事 パトロール隊との 顔合わせ	
くらしのたしかめ	○	○	○	○	○	○	
下校指導	○	○	○	○	○	○	

校までの全教育活動を詳細に参与観察した結果、表2が得られた。表中の「○」は実施を、「△」は「くらしのたしかめ」のうち「話題」の部分を実施しなかったことを表している。表2を手がかりに、一般的な学校での取り組みと比較し、類似点と相違点をまとめると、以下ようになる。

2 一般的な学校との類似点

交通安全教室や、パトロール隊との顔合わせ、内科検診という、入学直後ならではの行事が組み込まれている(表2)。したがって、入学後1週間に限り、通常の時間割通りではなく、入学直後だけの特設カリキュラムが組まれている。

また、給食指導は入学後3日目から、朝活動は4日目から始まっている(表2)。ここから、学習活動の幅が、子どもの学級生活への慣れを考慮しながら徐々に広げられている。

以上から、S級の入学直後のカリキュラムは、子どもたちが円滑に学校生活へ慣れることができるように考慮されているとともに、安全面等の管理的な側面を重視して行われていると考える。これらは、一般的な学級においても同様に重視されていることから、S級は一般的な学級と大差がみられない。

3 一般的な学校との相違点

表2から、「くらしのたしかめ」の表1の内容全てを行っているのは3, 4, 6日目のみであることが分かる。これは、入学直後であるために「くらしの

たしかめ」を時間内で行うことができなかったためであると考えられる。しかし、「くらしのたしかめ」の内容の一部である「話題」は、授業時間を割いても行われている。したがって、一般的な学校では行われない「話題」を大きく扱っているという点が、堀川小S級の大きな特徴であると捉えることができる。

V 指導の実際と考察2：

「くらしのたしかめ」の「話題」

それではなぜ、教科書等の学習内容が決まっている教科学習ではない、発言者や発言内容が未定である「話題」が、入学式当日から毎日行われているのだろうか。ここに、堀川小S級の子どもの育ちにつながる鍵があるのではないかと考え、省察することにした。

1 「話題」の実際とその分析例(入学後6日目・4/13)

ここでは、まず、S級の特徴的な活動である「くらしのたしかめ」の「話題」について、どのようなもので、何を目的として行われているのかを明らかにする。そこで、入学後6日目・4/13の「話題」を学習の節、教師の対応、子ども理解の3つの視点から分析した(表3)。

「話題」において、教師が何を大事にして指導を行っているのかを明らかにするために、表3について、教師の対応と学習の流れの2つの視点から考察する。

第一段階		(交通安全教室で歩いた感想について)	C47の話を理解する。(8'30")				
	T45	C47くん。(立つ)		・指名されたら返事することを指導している。	①ハ	<ul style="list-style-type: none"> ・指名と同時に、指名されなかった子どもは聞き手となる。 ・学級の中に、発表の仕方のルールが定着しつつあることがうかがえる。 ・手は勢いよく挙がるが、話すことには緊張している様子である。 ・発言者の気持ちの理解まで至っておらず、事実の確認に留まっている。 ・単語のみの説明でなく、詳しい説明が必要だと感じている聞き手が育っている。 ・発言者の内面を理解しようとする質問である。 ・褒めることで、他の児童にとっても質問しやすい雰囲気をつくっている。 ・自分の話を聞いてほしい様子である。 	
	T46	C47くん?			①ハ		
	C47	はい。					
	C48	(同時に)「はい」は?					
	T49	お、いい返事。おへそ、クルリ。Bさんマル。			・聞き方を指導している。		①ハ、②ハ、②ハ
	C	(ガタガタ)					
	T50	ちょっと待ってね。みんな、目がつながるかな?					①ハ、①ハ
	C	(ガタガタ)					
	T51	はい、C47くんどうぞ?					①ハ
	C52	(とても緊張している様子)昨日の、交通安全教室で、(T:笑顔で顔きながら聞く)……(T:物を移動するなど作業)……ぼくも…ぼくもいっしょに、安全に歩けた。			・事柄だけでなく気持ちまで伝えるように指導している。		④イ
	T53	のが?					
	C54	嬉しかった。					
	T55	(頷く)					
	C56	どこで安全に歩け…歩けたんですか?			・発言者が答えやすい質問の仕方を指導している。		③ハ、③ハ、③ハ
	T57	「ですか」って言い方じゃなくていいよ。「どこで安全に歩いたの」って言い方でいいよ。ね、C56くん。お友達に言うとき。もういっぺんいってごらん?					
	C58	どこで、安全に歩けたの。					
	C59	横断歩道。					
	C60	[が?]					
	C61	横断歩道で上手に歩けたから、嬉しかったです。					
	C62	[なんか聞こえなかったー。]					
	C63	なんで嬉しかったのー?					
	C67	なんで嬉しかったの?					
	C68	…					
	T69	どんどんお話ししていくよ。					④イ
	C70	…					
	C71	なんで上手に歩いて嬉しかったの?					
	T72	(黒板の前でしゃがんで目を見る)					
	C73	…					
	T74	いつもは上手に歩けないところなの?			・なぜ嬉しいのか表現するのを助ける補助発問をしている。		④イ
	C75	(ううん)					④イ
	T76	じゃあ誰かに褒められた?					④イ
	C77	(うん)					④イ
	T78	誰に褒められた?					④イ
	C79	(お母さん)					④イ
	T80	お母さん?					④イ
C81	お母さんはどうやって褒めてくれたんですか?				③ハ		
T82	「ですか」じゃなくて「お母さんどうやってほめてくれたの?」って言い方だったら、答えやすいよね、C79くん?もういっぺん言ってごらん。いい質問だね。			・友達同士の自然な会話の形を目指している。	③ハ、③ハ		
C83	お母さんは、どうやって褒めてくれたの?						
T84	ほんとかね。(板書)鋭いねー。よーお友達のお話聞いているよ。(C79に、目で答えを促す)				⑦イ、⑦イ、⑦イ		
C85	～						
T86	聞こえた?				⑤ロ		
C87	上手に褒めてくれた。						
T88	上手に褒めてくれたの?褒め方が上手だったの?「上手だね」って言ったの?			・学級の前で話すことに緊張してしまうC87を気遣い、選択肢を提示しているのだろうか。	④イ、④イ、④イ		
C89	[どういう意味?あんま分かんない。]				④イ		
T90	歩いてる時に?						
C91	違う。歩いて、あの、帰った時に。				④イ		
T92	おうちでね?(板書)				④イ		
C93	～						
T94	上手だったねーって言ってくれたんだ?(板書)それで?				⑥イ、④ロ		
C95	嬉しかった。						
T96	(頷く)						
C97	はい!はい!						
T98	C95さんにもっと、聞いてみたいことない?			・まだ第一発言者の話を理解する時間であることを示している。	③ハ		
C99	なんであんなさあ、(板書の絵の)お母さんさあ、天井つくくらいでかい(大きい)が?ほら見てー。			・入学直後だからか、(私語などを)極力叱らないようにしているように感じられる。	③ハ		
C100	ざわざわ。あはは。						
T101	(さえぎって)いいよ、聞いていいんだよ?				③ハ		
C102	～他にありますか?						
T103	「ありますか」じゃなくて?お友達に言う言い方でいいよ。どうぞ。				③ハ		
C104	なんで(板書の)お母さん天井についてんの?						

	<p>C105 そのことじゃない。 T106 (手遊びしていた児童に?) それ今いらない! (C104に?) 聞き方バツ!! の人とマルの人とがいます。</p> <p>C107 他に上手って言われたことある? T108 もういっぺん (もう一回) 言って。今の言い方優しいよ。 C109 他にも上手にできたことある? T110 横断歩道を歩くだけじゃなくて? C111 (うん) T112 (C95に目で答えを促す) C113 (ある) T114 ある! (板書) C115 [どこで? / 歩道橋。 / ざわざわ…] T116 (聞く態度が悪い児童を指さし、目で訴える) (C113に目で答えを促す) C117 ~ T118 初めて渡った? いつも歩いてる? C119 うん。でもあそこの歩道橋は、渡ったことない。 T120 じゃあ初めての歩道橋じゃないけど、あの場所は初めてだったんだね。ふーん。じゃあお母さんは、何が「上手だった」って言ってはったの? C121 歩き方。 T122 歩き方。ふーん。って褒められたんだね。そっかあ。昨日のことを思い出しているんだね。</p>		<p>②ハ ②ハ, ⑦イ</p> <p>③ハ, ③ハ ⑦ロ</p> <p>⑥イ</p> <p>④イ</p> <p>⑥イ ④イ</p> <p>⑥イ, ⑥イ, ⑥ロ</p>	<p>・友達に注意する子どもが出てきている。</p> <p>・C95の発言を理解しようとして質問している。</p> <p>・次の発問へつないでいる。</p>
第一段階	<p>〈入学してきたときの気持ちについて〉</p> <p>T123 さあ、みんなは昨日、どうだったかな? C124 はい! はい! T125 はい! はいらないよ。 C126 はい! はい! T127 (「はい!」) は、いらないよ (手でバッチンをつくる)。だまって手を伸ばします (強い口調で)。C128さん。 C128 はい。入学…小学校に入学してきたときに、こんなにお友達いるんだ、ってドキドキして、同じ幼稚園の子もいて、嬉しかった。 T129 それで? C130 帰り、 T131 うん。(板書しながら) C132 初めて歩道橋渡ったし、月曜日また、歩道橋渡るんだなあって思った。 C133 … T134 (C132に) 思ったこと言っていんだよ。 C135 なんでドキドキするの? T136 わたし (C135) はあんまりドキドキしない? わたしはあんまりドキドキしないんだ? C137 うん。 T138 うん。 C139 新しいお友達たくさんいたから。 T140 から? C141 ドキドキした。 C142 なんていう子だったんですか? C143 [今おるじゃん。] C144 男の子でしたか、女の子でしたか? T145 男の子、女の子? っていう言い方でいいよ。 C146 男の子、女の子? C147 男の子も女の子も。 T148 ほんとう。(板書) C149 どんな名前だったの? (T, 黒板前にしゃがんで聞く) C150 自分もどんな名前かなって。 T151 (頷く) 今はどう? C152 名前を覚えて嬉しかった。 T153 誰の名前覚えた (笑顔で)? C154 Dちゃんとか。 T155 Dちゃん? C156 Dさん。 / この人でーす。 T157 ふーん (笑顔)。 C158 あはは。「この人」じゃないよ。 T159 Dちゃんの名前は覚えたのね? C160 (うん)。 T161 じゃあDちゃんの名前だけ覚えたの? C162 だけ? / ほかに? C163 (Eくん) T164 Eくん。 C165 全員の名前覚えた。 T166 そうなの? 全員って?</p>	<p>C128 の話を理解する。(16' 20")</p> <p>・第一発言者の「昨日のこと」につなげて発問している。</p> <p>・発表の仕方の指導をしている。</p> <p>・事実だけでなく自分の思いまで話を詳しく表現することを促している。</p> <p>・質問したくなるC135の気持ちの背景を探っている。</p> <p>・C147の発言を受け止めている。</p> <p>・C154が伝えたい話の表現を手伝う目的の補助発問をしている。</p>	<p>①ホ ①ロ</p> <p>①ロ, ①ロ ①ハ</p> <p>④イ ⑥イ</p> <p>③ハ</p> <p>⑦ロ, ⑦ロ</p> <p>⑦イ</p> <p>④ロ</p> <p>③ハ</p> <p>⑥イ</p> <p>④イ ④イ ④イ ⑥イ ④イ</p> <p>④イ ⑥イ ⑥イ, ④イ</p>	<p>・積極的に挙手している。挙手に対する抵抗がない様子である。</p>

入学直後の学級担任の子どもへの対応についての一考察

第一段階	<p>C167 え？／このクラス？／ざわざわ…</p> <p>C168 じゃあFくんは？Fくんは？</p> <p>C169 ちょっと言ってみてほしい。</p> <p>T170 言ってみてほしい！</p> <p>C171 じゃあさあ、バッチ隠すわ。(バッチを隠す)</p> <p>T172 バッチ隠しちゃう？</p> <p>C173 あ、バッチない！／ガヤガヤ…</p> <p>T174 バッチない人バツ。じゃあ自分の名前言ってみてほしい人？</p> <p>C175 はい！（挙手）ガヤガヤ…</p>		<p>・つぶやきを繰り返すことで、聞き手のつぶやきを受け止めている。</p> <p>・C165の伝えたい話を具体的に表現させるための補助発問をしている。</p>	<p>⑦ハ</p> <p>⑦ハ</p> <p>⑤イ</p>	<p>・自然につぶやける雰囲気ができている様子である。</p>
	<p>〈クラス全員の名前を覚えて友達になろう作戦〉</p> <p>C176 ねえ、先生！じゃあさあ、名前言って、合っとなった名前あったら手挙げとればさあ、すぐわかるよ！</p> <p>C177 ねえ！名前も隠しておかなきゃ。あそこ！</p> <p>C178 ガヤガヤ…</p> <p>T179 じゃあちょっと前にいらっしやい。おいで、前においで。</p> <p>C180 あそこにも書いてある！／ガヤガヤ…</p> <p>T181 さあ、自分の名前言ってほしいよっていう人、手挙げてごらん。</p> <p>C182 (一斉に) はい！</p> <p>C183 Gちゃんはシー。Gちゃんは知っとるから。</p> <p>T184 はい、あててほしい人ー？</p> <p>C185 はい！はい！ガヤガヤ…</p> <p>T186 じゃあ順番に言ってみてみる？</p> <p>C187 ねえ先生じゃあさあ、言われた人からさあ、手挙げてくがにすれば？合っとなった人から手挙げてけばさあ…</p> <p>C188 ガヤガヤ…</p> <p>T189 (途中で) さあ言ってみて。え、ぜーんぶ覚えてるの？</p> <p>C190 うん。</p> <p>T191 じゃあ、ぜーんぶ覚えてるからぜーんぶ言ってみる？じゃあ。</p> <p>C192 うん。</p> <p>C193 先生！言われた人から手挙げればいいじゃん。</p> <p>T194 (首を傾げる)</p> <p>C195 あーやべ！ここ(机の名前)に書いてあるから。</p> <p>T196 じゃあ手下ろすよ。</p> <p>じゃあ1番から順番にどうぞ。</p> <p>C197 …</p> <p>C198 (口々に) あー。</p> <p>T199 あー。あはは。何、その「あ」？ヒント？</p> <p>C200 ちょっと待って！答え言ってるよ！</p> <p>C201 あー／シー！！</p> <p>T202 聞こえた？</p> <p>C203 あー(ヒント)</p> <p>C204 さー(ヒント)</p> <p>C205 言っちゃダメ！一回シー！！</p> <p>T206 上の名前は覚えたの？</p> <p>C207 うん。</p> <p>T208 あ、上の名前は覚えたんだって。じゃあ、Hさんね？次は？</p> <p>C209 …</p> <p>C210 あー(ヒント)(T, 大笑い)</p> <p>C211 ねえねえ、なんでまた「あー」なの！</p> <p>C212 シー！！言わないで！</p> <p>C213 みんな静かにして！／シーザーかーにー。／ガヤガヤ…</p> <p>T214 ごめんね、先生が順番で言おう、って言ったのが悪かったのかな？覚えている人の名前を順番に言うがにしようか？</p> <p>C215 (頷く)</p> <p>T216 じゃあ覚えている人の名前を言ってあげて。まず、Gちゃんなんね。(次の人を) 言ってあげて。覚えてる人、バラバラでもいいから言ってあげて。言ってみて。</p> <p>C217 I</p> <p>T218 (I) さん。どこにいる？言われたら立たれ。</p> <p>C219 はい。(立って座る)</p> <p>T220 はい。それから？立っとられ。</p> <p>C221 Jくん。</p> <p>T222 おー。それから？</p> <p>C223 Kちゃん。</p> <p>T224 どこにおる？おったー！はい、それから？</p> <p>イス引いて立ちます。イス引いて。それから？</p> <p>C225 Lちゃん。</p> <p>T226 Lちゃん。おー。</p>	<p>・発言者が表現した内容を具体化させるための間接的な補助発問をしている。</p> <p>・発言者の話を具体化させている。</p> <p>・否定も肯定もしていない。</p> <p>・順調に発言できなかったことに配慮し、C197が発言しやすいように発問を変えている。</p> <p>・友達の名前はきちんと「さん付け」することを指導している。</p>	<p>④イ、④イ</p> <p>⑤イ</p> <p>⑤イ</p> <p>④イ</p> <p>④イ、④イ</p> <p>④イ</p> <p>③イ</p> <p>④イ</p> <p>⑦ハ、⑦ロ</p> <p>⑤ロ</p> <p>④イ</p> <p>⑤ロ、④イ、④イ</p> <p>④イ、④イ</p> <p>④イ、⑥イ、④イ</p> <p>①ハ、④イ、③イ</p> <p>⑦イ、④イ、③イ</p> <p>⑥イ、④イ</p> <p>⑥イ、④イ</p> <p>③イ、④イ</p> <p>⑥イ、④イ</p>	<p>・教師が話し始めるとおしゃべりをやめている。</p> <p>・発言者を助けようとする雰囲気がある。</p> <p>C197は、緊張しているのか名前が出てこない様子である。</p>	

C227	Mちゃん。				
T228	おー。			⑥イ	
C229	Nくん。				
T230	おー！おー！それで？			⑥イ, ④イ	
C231	Oちゃん。				
T232	どこにおった？おった。それで？			⑥イ, ④イ	
C233	P。Qくん。Rさん。Sくん。				
C234	えー？すごい。／ギャギャ…				
T235	(写真を撮る)				
C236	まだわかるー？／ざわざわ…				
T237	静かにしないと聞こえないよ？シー。				
C238	じゃあ自分の名前は？				
C239	知ってますー！				
C240	まだおるよ。				
C241	自分の名前はもちろん知ってるから。				
C242	ギャギャ…				
C243	Tちゃん。Uくん。				
C244	ざわざわ…				
C245	早く言って疲れた！				
C246	Vくん。				
C247	(もう) 言っただろ。				
C248	ギャギャ…／〇〇ちゃんここにいるよ。				
C249	早くしないと座るぞ。(以下3回)				
C250	…				
T251	C242さん、ここまで覚えたの？				
C252	うん。			④イ	
T253	じゃあ、覚えた人数数えてみて？			④イ	
C254	20人。／あと9人。				
T255	あと9人？			⑦ハ	
C256	あと9人！1, 2, …				
C257	じゃあ呼ばれてない人立って。				
T258	なにになに？あ、呼ばれてない人次立つんね？			⑦ロ, ⑦ハ	
C259	呼ばれた人座って。				
C260	(立つ人交代)				
T261	じゃあ呼ばれてなかったのは、…			④イ	
C262	ギャギャ…／〇〇くん呼ばれたよ。				
T263	何人？			④イ	
C264	1, 2, …13！あれ？				
T265	座ってるのか立ってるのか分からない人いるね。				
C266	9人だ！9人！			③イ	
T267	はい。で、わたし今、やってみてどうだった？			④ロ	
C268	ドキドキ？やっぱり。どうだった？				
C269	だよねー。(ざわざわ…)				
C270	全員の名前を。				
T271	ちょっと待ってね。 つながっていない！目がつながっていない。心がつながっていないんです！			①ハ ②ハ, ②ハ	
C272	(静まる)				
T273	(一人を指さして) 心がつながっていないんです。(しばらくそのまま) どんな気持ちで立っとると思っとる！お友達と心がつながっていないんです、きみたち。ねえWくん。手はどこにあるの？目とおへそはどこに向いている？			②ハ	
C274	C279ちゃんの方。				
T275	聞いてもらえなかったらどんな気持ちかな？			②ハ, ②ハ ②ハ, ②ハ ②ハ	
C276	悲しい。				
T277	分かる人はいつも(心が)つながっています。 まだ目がちがう。まだつながっていない。Wくんお外楽しい、見てて？Wくん。			②ハ	
T278	やってみて、どうだったのか、たしかめます。どんなお話かねえ？どうだった？			①ニ ②ロ, ④ロ	
C279	クラスの名前全員覚えて、全員と友達になろうと思った。				
T280	だって？				
C281	…			④ロ	
T282	だって？			④ロ	
C283	…				
T284	どうしてそんな気持ちになったのかな？			④ロ	
C285	…				
T286	20人だけじゃ嫌なんだ？そうなの？			④ロ	
C287	あと9人と友達になりたい。				
T288	ああ、そうなんだ。			⑥ハ	
T289	この(立ってる)人たちね？そうか。わかったよ。いいよ。			⑥イ, ⑥ロ	
T290	じゃあ座りましょう。			③イ	
C291	(着席)				

第一段階	〈呼ばれたり呼ばれなかったりしたことについて〉				
	T292 今、呼ばれたり呼ばれなかったりしたでしょう？	C287が名前を呼んだり呼ばれなかったりしたことについて、思いを聞き合う。(6'40")	⑤ロ		<ul style="list-style-type: none"> ・積極的につぶやいている。 ・学級全体に話すには声が小さいようである。まだ教室で発言することに慣れていないようである。 ・気を遣っているのではない様子である。 ・自分が名前を呼ばれたことより、名前を覚えたC287に価値を感じている。 ・C287の話を共感的に聞き、助言している。 ・出身幼稚園に誇りをもっている様子がうかがえる。
	T293 言われた。		⑦ハ		
	T294 言われた？		⑦ハ		
	C295 言われてない。		③ロ		
	T296 言われてない？		①ホ		
	T297 どんな気持ちになったあ、みんな？(挙手しながら)みんなはどんな気持ちになったかお話してみようか？		①ホ		
	C298 [嬉しい気持ち！]		①ハ、①ホ		
	T299 みんなはどんな気持ちになったかな？		④ロ		
	C300 [嬉しい気持ち。]				
	T301 C302くんどうぞ。C302くんはどうだったの？				
	C302 (なんでもない)				
	T303 C302くんはうれしいの？うれしいの？				
	C304 ううん。				
	C305 [なんかおれ名前呼ばれそう]				
	T306 C307さんどう？		①ホ		
	C307 はい。呼ばれなかったけど、でも、…。		②ハ		
	T308 (Wくんを指さして、体を発言者に向けるよう促す)				
	C309 でも、わたしは、～じゃなくてもいいけど、…。		④イ		
	T310 何じゃなくても？		④イ		
	C311 全員じゃなくても、いっぱい友達ができたらいいなって。		⑥ロ		
	T312 だれが？		④ロ		
	C313 C287さんが。				
	T314 C287さんがいっぱい友達できたらいいなって思うんだ？				
	C315 みたいなも、いっぱい友達を増やしたらいい。友達と仲良くできるから、いいなって思うから、名前を少しずつ覚えていったらいいなって思う。				
	T316 わたしはさっき呼ばれたの？		④イ		
	C317 呼ばれてない。		④ロ		
	T318 それはどうだった？				
	C319 ちょっと悲しかったけど、でも、ほとんど(の友達)呼ばれて嬉しかった。		⑥ハ		
	T320 自分は呼ばれてないのに、ほとんどのお友達が呼ばれて嬉しいの？(別方向を向いて)どうということだろう？		④ロ		
	C321 みんなに気を遣ってくれてるってこと？				
	C322 名前呼ばれなくなかったん？				
	C323 呼ばれたくはなくはないけど、…。				
	T324 うん。		⑥ロ		
	C325 みんなに気を遣ってあげた？				
	T326 気を遣ってあげた？		⑦ハ		
C327 みんなが呼ばれて、嬉しかった。					
C328 どうということ？					
T329 んー？		④ロ			
C330 どうして呼ばれて嬉しかったの？					
T331 自分は呼ばれてないのにね。C330さんって、友達の気持ちよーく、～(聞き取れず)だね。		⑦イ、⑦イ			
C332 友達の名前を覚えて、みんなの前でドキドキして頑張って言えたのがすごいなと思ったの。					
T333 すごいなって思ったんだ。そっかあ。そんなこと思いながら見てたんだ。		⑥ロ、⑥ハ			
T334 みんなはどうだったかなあ？(C327さん)よくお話できたね。みんなはどうだった？C287さんのことを見ていて、どんなことを思ったかな？C336さんどうぞ。		①ホ、⑥イ			
T335 目のつなぎ方はAAくん上手だね。		①ホ			
C336 わたしはC287ちゃんと同じ幼稚園だったから、私の名前は覚えてると思うけど、他のお友達の名前はまだ分からないから、その、お友達の名前を、覚えてもらいたいかなって思ったんだね。		①ハ			
T337 わかる、今の？		⑦イ			
C338 うん。					
T339 わたしはどう？		⑤ロ			
C340 わたしは、一緒に幼稚園で一緒に遊んでたから、今、呼ばれて嬉しかった。		④ロ			
T341 そっか。じゃあ、わたしと同じ幼稚園の人だれ？C287さんとねえ。		⑥ハ、④イ			
C342 はい！					
T343 立正(幼稚園)だっけ？どこだっけ？		④イ			
C344 立正！					
T345 立正チームなんね？じゃあ立正じゃない人は？		⑥イ、④イ			
C346 はい！！					
C347 先生、1組と3組にも。堀川小学校14人いるから。		⑥イ、③イ			
T348 ああ、そうなんだ。はい、(手を)下ろします。わたし、この立正じゃないお友達はどう？		④イ			

	C349 T350 C351 C352 T353 C354 C355 T356 C357 T358 C359	いっぱい、お友達ができた。 あ、もうできたの？だれ？？ えっとー…忘れた。 だれ？ 友達できたけど忘れちゃったの？ じゃあ女の子ですか、男の子ですか？ 女の子。AB… AB…。 ABちゃん！ ABちゃんとはお友達になったんだ？(ABに) そうなの？ え？			⑥イ, ④イ ④イ ⑥イ ⑥イ	
第一段階	T360 C361 T362 C363 T364 C365 C366 C367 T368 C369 T370 C371 T372 T373 C374 T375 C376 T377 C378 T379 C380 T381 C382 T383 T384 C385 T386 T387 C388 T389 C390 T391 T392 C393 T394 T395 C396 T397 C398 T399 C400 T401 T402 C403 T404 C405 T406	〈どうなると友達なのかをめぐって〉 え？ お友達になるってどういうことなの？一緒におトイレ行くとか？(真似する) あはは。 え、お友達になるってどういうことなの？ 嫌いじゃないってこと。／大好きになる。／仲良しになる。 嫌いじゃないってことなの？どんなことがお友達になるなの？ だから、…。 大縄する。 一緒に遊んだり。／帰りにトイレ行く。 あ、一緒におトイレ行くんだ。(真似する) あはは。 ACさんとトイレ行ったんだ？ ACさんだけじゃないけど、名前は忘れた。 名前は忘れたけど、帰りにおトイレ行くのが、私の友達ね？(真似する)へー。 みんな、どうなったら友達なの？私(C367)と一緒にトイレ行くのが友達なのね？ ざわざわ… C376さんは何？ えっとね。 トイレ？(C:あはは)じゃない？ 一緒に遊ぶ人は友達。 何して遊ぶの？ いろいろ。 例えば？ 大縄したり。 うん。大縄したりして遊ぶのが友達ね。 みんなはどう？C385くんは？ 友達に、どんな遊びが好き？って聞いて、したい人？って聞いて、「はーい」って言ったら友達。 「はーい」って言ったら友達なんだ？例えば、大縄したい人？って聞いて、(C, 挙手する)ほら、手挙げた！これが友達ね？へー！ じゃあ、みんなはどうなったら友達なの？ 一緒に遊ぼうって言ったら友達。 一緒に遊ぼうって、言ってきたら友達なの？ あ、自分が遊ぼうって言ったり、相手が遊ぼうって言ってきたら友達。 あー。遊ぼうって言ったり、遊ぼうって言ってくれたり。へー。 C393さんは？ 一緒に遊んで、友達ができて、友達になろうって誘ったら友達。 友達になろうって誘って？ああ、そうなんだ。 C396さんは？ あのね、堀川に引越すことになって、えりかちゃんとおうちで遊ぶことにした。 おー。遊んだりするんだ。学校の外で遊ぶんだ？そっかー。 はい！ C400さんは？ あのね、相手がしゃべってきてくれて、名前も分かるようになる。 相手がしゃべってきてくれたが？すごいぜー？そんな人も友達なんだね？ さあ、みんなは、どうなったら友達なんだろう、C403くん！C403くんは？ …(無言) え？考えてないんだ。じゃあ、C403くんはどうなったら友達なのか、…。 …(無言) みんなどうかな。	「どうなったら友達か」について、考えを聞き合う。(6'00") ・主発問をしている。 ・楽しく、発言しやすい雰囲気をつくっている。 ・C367の発言を受け止めている。 ・C376のつぶやきを具体的にさせる補助発問をしている。 ・C385の発言を、具体的に説明して聞き手の理解を広げている。 ・C390の発言を受け止めている。 ・同じ発問について、C393を指名している。 ・同じ発問について、C396を指名している。 ・「そんなんも」という言葉で、発問についての答えは人それぞれであり、みんな違ってよいことを示している。	①ホ, ④イ ①ホ ④イ, ①ホ ⑥イ ④イ ⑥イ ①ホ, ⑥イ ①ハ ④イ ④イ ④イ ⑥イ ①ホ, ①ハ ⑥イ, ⑤ロ ⑥イ ①ホ ⑥イ ⑥イ ①ハ ⑥イ, ⑥イ ①ハ ⑥イ ⑤ロ ①ホ ①ハ ⑥イ, ④イ ⑤ロ	・抽象的な考えがつぶやかれている。 ・T364の発問により、具体的な考えが表現されているようである。 ・それぞれの多様な考え方がつぶやかれている。	

	C407 うん。いっしょに、えっと。 T408 C403くんと同じ幼稚園の人？このクラスにはいないの ね？じゃあこの学年にはいる？ いないんだね。 T409 じゃあたった一人でC403くん、堀川小学校に入ってきた んだね。 C410 えっと他のクラスにはおる？大きい子、お兄ちゃん？ C411 … T412 じゃあ友達できた？できた？え？ C413 … T414 じゃあ、自分で友達だなんて思ってる人はいる？ まだいないんだ？ T415 どう、みんな？ C416 かわいそう。／友達になってあげたい。 T417 友達になってあげたいの？ C418 僕も！ T419 どうするの？ C420 誘ってあげる。 T421 何に？ C422 大縄とか、一緒に遊ぼうって。 T423 そっかあ。(C403をのぞき込んで) 今日休み時間あるよ。 C424 え！やったあ。		<ul style="list-style-type: none"> ・ C403の現状について、理解し受け止めている。 ・ C403の現状を知って、どう思うみんなのかを発問している。 ・ つぶやきを具体化する補助発問をしている。 ・ 実際にみんながC403と遊びたいと思うきっかけをつくっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ⑥イ ④イ ⑥イ ⑥イ ④イ ④イ ⑥イ ①ホ ⑥ロ ④イ ④イ ⑥ロ、④ロ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ はっきり発言できない様子である。 ・ 他に、C403が心強く感じる要素がないか探しているのだろうか。 ・ C403と友達になりたいという雰囲気ができてきている。
第三段階	<p>〈誰がC403と仲良くなるかについて〉</p> <p>T425 C403くんと誰が遊ぶかなあ？みんなは誰とおしっこ行く かなあ？(真似する)</p> <p>C426 あはは。(ガヤガヤ)</p> <p>T427 (友達が) いっぱい増えるといいですね。</p>	C403と友達になろうという思いを一人一人の「くらし」につなげる。(0'08")	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「みんなで仲良く遊ぼう」という思いを、着地点として全体に広め、子ども一人一人の「くらし」につなげている。 	<ul style="list-style-type: none"> ⑧ロ、⑧ロ ⑧イ 	

2 「話題」における教師の対応の分析

(1) 「話題」(4/13)の教師の対応の分類

「話題」の意図について考察するために、最初に「話題」を支える教師の対応について分析する。まず、表3から、教師の対応を、ねらいと対象者の2つの視点で分類した。その結果、ねらいには①「ルールとマナーの定着」、②「発言者への理解の促し」、③「受け止め・促し」の3種類あり、全体としては次の8つに細分できた。

① 話し手に対する話し方の指導

発言者に対する、ルールやマナーの定着をねらった指導である。

イ どんな時に挙手するかの指導

全員に対して話してよい時に挙手することや、質問に対する自分の思いや考えを表す時に挙手することを指導する。

例：「お話できる人はいますか。」「こんなことを思った人はいますか。」；発問に該当する話がある人は挙手してよいことを指導している。

ロ 挙手の仕方の指導

挙手する時のルールやマナーを指導する。

例：「静かに手を挙げていいね。」「一番手が高く挙がっているのは誰かな。」；よい挙手の仕方を指摘したり促したりすることで、挙手の仕方を指導している。

ハ 発表の仕方の指導

発表する時のルールやマナーを指導する。

例：「指名されたら返事をしましょう。」「友達の聞く準備ができてから話し始めましょう。」「話が終わったら静かに座りましょう。」；指名されてから発言するまでの、よい方法を指導している。

ニ 話す内容の指導(第一発言者)

「話題」の第一発言者がどのようなことを発言すればよいかについて指導する。

例：「(みんなに)聞いてほしいことは何でもお話ししていいんだよ。」；「話題」の始めの発問をして、話す内容について指導している。

ホ 話す内容の指導(第一発言者以外)

第一発言者の話を聞いてどのようなことを思ったかということについて発言するように指導する。

例：「Aさん(第一発言者)の話を聞いて、どう思いましたか。」；第一発言者の話を受けて、どのように思った自分なのかを話すように発問している。

② 聞き手に対する聞き方の指導

聞き手に対する、ルールやマナーの定着をねらったはたらきかけである。

イ 発言者が指名された後は聞き手になることの指導

発言者が指名されることで、学級全体が発言者と聞き手に分かれることを指導する。

例： 「静かに話を聞きましょう。」「あなたはAさん（発言者）ですか。」；発言者以外は聞き手になることを指導している。

ロ 発言者の話への理解の促し

発言者の話を理解するために聞くことを指導する。

例： 「Aさんはどんなことをお話ししたいのかな。みんなでしっかり聞きましょう。」；発言者の話を聞くように促している。

ハ 心と体を発言者につなげる指導

発言者の話を理解するために聞くことを、姿勢の面から指導する。

例： 「おへそを向けましょう。」「Aさんに心がつながっていません。」「しっかり聞いていたね。」；心と体を発言者に向けて話を聞くことを聞き手に促している。

③ 話し手と聞き手の両者への指導

発言者や聞き手にかかわらず両者を対象とした、ルールやマナーの定着をねらったはたらきかけである。

イ 話し合いの準備を整えることの指導

「話題」で話し合いを行う準備を整えるように指導する。

例： 「話し合いの机の向きにしましょう。」「机の上が片付いていますか。」「心が整っていますか。」；話し合いを始める準備を整えるために、どのような環境や心構えにすればよいかを指導している。

ロ 聞き手から発言者への移行

つぶやきを拾って発問したり、つぶやきに対して挙手・発言させたりするよう指導する。

例： 「今言ったことをもう一回大きい声で言えるかな。」「同じように思うよって人は手を挙げましょう。」「たくさんのつぶやきが聞こえてきたけど、もう一回お話できる人はいますか。」；聞き手の反応を取り上げ、発言者に移行し発言させている。

ハ 質問の仕方の指導

どんな時に質問してよいかということや、発言者が答えやすい質問の仕方をするように指導する。

例： 「わからないことがあったら（つぶやき・発言で）質問しましょう。」「聞きたいことはないですか。」「『ですか？』じゃなくて『なの？』って質問の仕方でいいよ。」；誰でも質問してよいかや、いつどのように質問すればよいかを指導している。

④ 話し手に対して発言の具体化を促す補助発問

発言者に対する、聞き手の発言者への理解を促すことをねらった対応である。

イ 話の事実を詳しく話すための補助発問

事実を整理したり、事実の内容を具体化したりするための補助発問を行う。

例： 「なんて板書すればいいですか。」「どうしてそうなったの。」「例えばどんな時ですか。」；発言者の話が聞き手に理解しやすくなるように、話の事実を整理、具体化させる補助発問をしている。

ロ 伝えたい思いの表現を促す補助発問

発言の背景にある、事実によってどう思ったのか、なぜその話を伝えたくなったのかという思いを表現させる補助発問を行う。

例： 「それでどう思ったの。」「そうすると何かいいことがあるの。」；話の事実の背景にある思いを表現させる補助発問をしている。

⑤ 聞き手に対して発言者への理解を促す補助発問

聞き手に対する、発言者の話への理解を促すことをねらったはたらきかけである。

イ 発言者の思いを具体的にすることで、理解を促す補助発問

発言者の思いを具体化するために、聞き手にはたらきかける。

例： 「Aさんはみんなのお名前を言えるそうだけど、言ってほしいよっていう人はいますか。」；「名前を言いたい」という発言者の具体的な思いを引き出すために、聞き手に対して補助発問をしている。

ロ 話への理解を確認したり広めたりする補助発問

話の内容を理解しているかを確認したり、まだ話の理解まで至っていない聞き手へ理解を広めたりするために補助発問する。

例： 「Aさんの言いたいことは分かりましたか。」「Aさんの言いたいことを代わりに言ってくれますか。」「Aさんの言いたいことを何て板書すればいいかな。」；発言者の伝えたい内容を他の子どもに説明させることで、聞き手に理解を広めたり、確認したりする補助発問をしている。

⑥ 発言者への共感的な受け止め・促しを表現する言葉かけ

発言者に対する、受け止めや認めを行う対応である。

イ 話の事実への受け止め・促し

伝えたい話の事実を受け止めたり促したりする。

例： 「昨日のことを思い出しているんだね。」；発言者が伝えたい事実を受け止めている。

ロ 発言者の思いの受け止め・促し

伝えたい話の事実の背景にある思いや、事実によってどう思ったかという気持ちを受け止めたり促したりする。

例： 「嬉しかったんだね。」；事実によってどのように思ったのかについて、受け止めている。

ハ 発言者の事実と思いを関連付ける受け止め・促し
話の事実と思いを関連付けて、受け止めたり促したりする。

例： 「褒めてもらえたから嬉しかったんだね。」；
発言の事実と思いを関連付けて、受け止めている。

⑦ 聞き手への共感的な受け止め・促しを表現する言葉かけ

聞き手に対する、受け止めや促しを行う対応である。

イ 聞き方への受け止め・促し

聞き方を受け止めることで、よい聞き方を促している。

例： 「いい質問だね。」「お話をよく聞いていたね。」；聞き方を受け止め、認めている。

ロ 質問やつぶやきの意図の確認

質問やつぶやきの意図を確認することで、聞き手やその聞き方を、受け止めたり促したりする。

例： 「どうしてそのことが気になったの。」；質問自体の価値を高めるために、質問の意図を確認している。

ハ つぶやきの繰り返し

つぶやきを繰り返すことで、つぶやいた聞き手自身を受け止める。

例： C「ちょっと名前を言ってみてほしい。」T「言ってみてほしい！」；伝わっている、受け止められていると感じさせるために、つぶやきを繰り返している。

⑧ 未来への育ちの連続性を促す言葉かけ

発言者や聞き手にかかわらず両者を対象とした、「話題」により表現された思いや考えを、子どもそれぞれの未来へつなげさせる指導である。

イ 話し合いの着地点を全体へ広める言葉かけ

「話題」によって表現された思いや考え、つまり話し合いの着地点を、それぞれの子どもが実際に未来へつなげるように、学級全体へ広めている。

例： 「(発言やつぶやきで言われたように) もっと友達が増えるといいですね。」；話し合いで多くの子どもに表現された思いを、価値として認め、学級全体へ広めている。

ロ 話し合いの着地点を未来へつなげる投げかけ

話し合いの着地点を、それぞれの子どもが実際に未来へつなげることを促すように投げかけている。

例： 「(Aさんと友達になりたいという発言があったが、実際には) 誰がAさんと遊ぶかな。」；話し合いで表現された思いを、実際にAさんと遊ぶという未来の行動につながるように投げかけている。

以上のように分類した教師の対応について、表4にまとめることができる。

[表4：S教諭の「話題」における対応の分類]

	ルールとマナーの定着	発言者への理解の促し	受け止め・促し
発言者	話し手に対する話し方の指導(①) イ) どんな時に挙手するかを指導する。 ・全員に対して話してよい時に、挙手することを指導する。 (例「お話できる人はいますか。」) ・質問に対する自分の立場を表す時に、挙手することを指導する。 (例「こんなことを思った人はいますか。」) ロ) 挙手の仕方を指導する。 (例「静かに手を挙げていいね。」「一番手が高く挙がっているのは誰かな。」) ハ) 発表の仕方を指導する。 (例「指名されたら返事をしましょう。」「友達の聞く準備ができてから話始めましょう。」「話が終わったら静かに座りましょう。」) 二) 話す内容を指導する(第一発言者)。 (例「聞いてほしいことは何でもお話ししていいんだよ。」) ホ) 話す内容を指導する(第一発言者以外)。 (例「Aさん《第一発言者》の話聞いて、どんなことを思った。」)	話し手に対して発言の具体化を促す補助発問(④) イ) 話の事実を詳しく話すための補助発問をする。 ・事実を整理するための補助発問をする。 (例「黒板になんて書けばいいですか。」) ・事実の内容を具体化するための補助発問をする。 (例「どうしてそうなったの。」「例えばどんな時のことですか。」) ロ) 伝えたい思いの表現を促す補助発問をする。 (例「だからどう思ったの。」「そうすると何かいいことがあるの。」)	発言者への共感的な受け止め・促しを表現する言葉かけ(⑥) イ) 話の事実への受け止め・促しを行う。 (例「昨日のことを思い出しているんだね。」) ロ) 発言者の思いの受け止め・促しを行う。 (例「嬉しかったんだね。」) ハ) 発言者の事実と思いを関連付ける受け止め・促しを行う。 (例「こんなことがあったからそう思ったんだね。」)

聞き手	<p>聞き手に対する聞き方の指導(②)</p> <p>イ) 発言者が指名された後は聞き手になることを指導する。 (例「今お話しているのは誰ですか?」, 「あなたはAさん《発言者》ですか。」)</p> <p>ロ) 発言者の話への理解を促す。 (例:「Aさんはどんなことをお話ししたいのかな?みんなでしっかり聞きましょう。」)</p> <p>ハ) 心と体を発言者につなぐことを指導する。 (例「おへそを向けましょう。」「Aさんに心がつながっていません。」「しっかり聞いていたね。」)</p>	<p>聞き手に対して発言者への理解を促す補助発問(⑤)</p> <p>イ) 発言者の思いを具体的にすることで、理解を促す補助発問をする。 (例「Aさんはこんなことができるようですが、見たいよっていう人はいますか。」)</p> <p>ロ) 話への理解を確認したり広めたりする補助発問をする。 (例「Aさんの言いたいことは、わかりましたか。」「Aさんの言いたいことを代わりに言ってくれる人はいますか。」「Aさんの言いたいことを、何て黒板に書けばいいと思いますか。」)</p>	<p>聞き手への共感的な受け止め・促しを表現する言葉がけ(⑦)</p> <p>イ) 聞き方への受け止め・促しを行う。 (例「いい質問だね。」「よくお話を聞いていたね。」)</p> <p>ロ) 質問やつぶやきの意図を確認する。 (例「どうしてそのことが気になったの?」)</p> <p>ハ) つぶやきを繰り返す。 (例:C「ちょっと名前を言ってみてほしい。」T「言ってみてほしい!」)</p>
両者	<p>話し手と聞き手の両者への指導(③)</p> <p>イ) 話し合いの準備を整えることを指導する。 (例「話し合いの机の向きにしましょう。」「机の上が片付いていますか。」「心が整っていますか。」)</p> <p>ロ) 聞き手から発言者へ移行させる支援を行う。 ・つぶやきを拾って発問する。 (例「今言ったことをもう一回大きい声で言えるかな。」)</p> <p>・つぶやきに対して挙手して発言させる。 (例「僕、私も同じように思うよって人は手を挙げましょう。」「つぶやきが聞こえてきたけど、もう一回お話できる人はいますか。」)</p> <p>ハ) 質問の仕方を指導する。 ・どんな時に質問するかを指導する。 (例「わからないことがあったら《つぶやき・発言で》聞くんだよ。」「聞きたいことはありませんか。」)</p> <p>・発言者が答えやすい聞き方で質問するように指導する。 (例「『ですか?』じゃなくて『なの?』って聞き方でいいよ。」)</p>		<p>未来への育ちの連続性を促す言葉がけ(⑧)</p> <p>イ) 話し合いの着地点を全体へ広める言葉がけをする。 (例「(発言やつぶやきがあったように)もっと友達が増えるといいですね。」)</p> <p>ロ) 話し合いの着地点を未来へつなげる投げかけをする。 (例「(Aさんと友達になりたいという発言があったが、実際には)誰がAさんと遊ぶかな。」)</p>

(2) 「話題」(4/13)における教師の対応についての考察

「話題」を行っている教師の意図を明らかにするために、S教諭が入学直後から何を大事にして子どもへの対応を行っているのか、2(1)「話題」(4/13)の教師の対応の分類を手がかりに考察する。

一般的に行われる教師の子どもに対するはたらきかけは、学習のねらいや内容に沿って行われる場合が多い(例えば田村, 2008⁽⁷⁾)。一般的な授業では、教師はこの視点から、例えば、正解へ導く補助発問を行ったり、子どもたちの発言を関係付けたりつなげたりしている場合が多いのである。これに対してS教諭の対応には、表4から、以下に示す3つの特徴がみられた。

〈S教諭の子どもへの対応の特徴〉

① 発言者への対応について

(表4, ①, ニ)「話す内容を指導する(第一発言者)」では、「話題」の第一発言者が、自分の伝えたいことを自由に話してよいことを指導している。また、(表4, ①, ホ)「話す内容を指導する(第一発言者以外)」では、第一発言者以外の発言者が、第一発言者の話を聞いて、思ったことを自由に話してよいことを指導している。また、(表4, ④, イ)「話の事実を詳しく話すための補助発問をする」や、(表4, ④, ロ)「伝えたい思いの表現を促す補助発問をする」では、発言者が、事実や思いを詳しく話すように指導している。

これらのことから、学習のねらいの達成のために行われる一般的な対応とは異なり、発言者は自由に思いや考えを話してよいこと、事実と思いを分かりやすく話すことを指導する点に、S教諭の特徴があると考えられることができる。

② 聞き手への対応について

(表4, ②, ロ)「発言者の話への理解を促す」では、聞き手が発言者の話を聞く姿勢をつくるための指導をしている。また、(表4, ⑤, ロ)「話への理解を確認したり広めたりする補助発問をする」では、聞き手が発言者の伝えたい内容を理解するための指導をしている。

これらのことから、学習内容への理解を促すために行われる一般的な対応とは異なり、発言者の話を理解するよう指導することに、S教諭の特徴があると考えられる。

③ 発言者と聞き手の両者への対応について

(表4, ③, ロ)「聞き手から発言者へ移行させる支援を行う」では、聞き手のつぶやきから次の発言者へつなげるはたらきかけを行っている。

このことから、学習内容を教材としてその理解を促す一般的なはたらきかけとは異なり、仲間を教材とし、聞き手は、発言者の話を理解しようとする上で積極的に自分の思いを表現してよいことを、暗に指導するという点に、両者への対応の特徴があると考えられる。

これらの特徴から、S教諭は、発言者の話や思いを理解させることを大事にした対応を子どもにしていると考えられる。したがって「話題」では、仲間を教材とし、仲間を理解しようとする意図して指導が行われていると考えられる。

3 「話題」の学習展開とそのモデル化

(1) 「話題」(4/13)のモデル化の試み

「話題」の意図を明らかにするために、学習の流れについて考えると、表3から4/13の「話題」は、大きく7つの学びの節に分類できることが分かった(表5)。表中の数字は、表3で示した発言の通し番号を示す。

【表5：「話題」(4/13)における学びの節】

- ① 話し合いの準備を整える (1~3)
- ② 話す意欲を高める (4~44)
- ③ C47の話を理解する (45~122)
- ④ C128の話を理解する (123~291)
- ⑤ C287が名前を呼んだり呼ばなかったりしたことについて、思いを聞き合う (292~359)
- ⑥ 「どうなったら友達か」について考えを聞き合う (360~424)
- ⑦ C403と友達になろうという思いを一人一人の「くらし」につなげる (425~427)

表5の7つの学びの節それぞれについて、「話題」の流れを解釈すると以下の①~⑦に整理できる。

① 話し合いの準備を整える

教師がT1(表3)と投げかけると、子どもたちは机を「コの字型」に向き直した。これにより、教師からの指導が中心であったそれまでの時間と、仲間同士のかかわりが中心である時間とを、机の並び方からも区別していると考えられる。このことからこの節は、子どもたちが話し合うことができる状況づくりをしている段階であると捉えることができる。

② 話す意欲を高める

この節では、教師はT4(以下、表3より)と投げかけて発言を促しながら、例えばT6やT8の投げかけによって、「話題」ではどのような内容について発言すればよいかを例示している。ここから、子どもが「誰でも、何でも話してよい時間なのだ」と感じることができるよう、教師ははたらきかけており、これにより、子どもの発言への意欲が高められていると考えられる。また、T4は発言者を指名していないため、「話題」では自発的な発言が重視されていることを示している。

ここで特筆すべきは、「話題」において誰が何を話題にして話すか、授業直前に教師が把握できていないという点にある。一般的には、教師は予め持っている指導のねらいに沿って、子どもたちにははたらきかけていく。そのため、発言の予測や、ノートにおける実態把握が可能となる。それに対して「話題」では、何が話されるか分からないため、「何に価値を置いて話をどのように導こう」という教師のねらいが先にあるのではない。教師は発言者が伝えたいことを聞き手の子どもたちと一緒に理解しようとし、その中から価値を見いだそうとする。つまり、教師の「瞬間解析能力」が求められるのである。したがって、発言がどのような内容であっても、「話題」の時間を価値あるものにしようとする、「教師の姿勢」があると考えられる。

これらのことから、「話題」の全体としての流れを考えると、この節では、どのような内容を話せばよいかを示し、「話題」において話す意欲を高めていると考えられる。ここではそういった話し合いを行うために、節①、②によって、「話題」を行う前提として「誰でも何でも話してよい状況」が整えられていると考えられる。

③ C47の話を理解する

この節ではまず、T45によって第一発言者が指名され、返事をしている。この返事により、挙手していた子どもたちは、発言者と聞き手に区別されている。そして、C47以降は第一発言者が伝えたい話や思いについて話している。ここで教師は、T74で第一発言者の話を具体化するために補助発問をしたり、T98で分からないことは質問するように聞き手に促したりして、聞き手が第一発言者の話を理解できるようにはたらき

かけている。これらの対応により聞き手の子どもたちは、C83やC107のように、分からないことは質問しながら、発言者の話を理解しようとして聞いていく。また、C63やC71からは、話したくなった背景にある第一発言者の思いまで、理解しようとして聞いていることがうかがえる。最後に、T122では、第一発言者の発言を受け止めると同時に、第一発言者に対する聞き手の理解を広めていると考えることができる。

つまり、第一発言者は、聞き手に伝えたい事実と思いが理解されるように話すことが重視されている。それに対して聞き手は、自分の考えを基点にしながら、自分とつなげて話を聞くのではなく、第一発言者に共感的に聞くことが重視されていると言える。

これらのことから、この節では、教師も聞き手の子どもも一緒になって、第一発言者の話や思いを理解する段階であると捉えることができる。

④ C128の話を理解する

T123は、節③、T122につないだ発問である。これにより、次の発言内容は「昨日のこと」という話題に限定して、何について話してもよい状況であることを示している。つまり、節③より限定された中ではあるものの、伝えたいことを自由に話してよいことが示されているのである。

次に、T127によって発言者と聞き手に分けられたC128以降では、発言者は、「昨日のこと」についての伝えたい事実や思いについて話している。その話への理解を促すために、教師はT140のように話の具体化を図ったり、T284のように話の背景にある思いの表現を促したりしている。そして聞き手は、それらの教師の対応に支えられて、C135のように発言者の思いについて質問したり、C146のように事実を詳しく質問したりして、発言者の立場で話や思いを理解しようとしている。

ここで、この節における発言者の位置づけを考えてみると、堀川小では、発言者について、以下のように考えられている。

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。

（堀川小 《1994⁽⁸⁾》より抜粋）

この考えに立つと、「昨日のこと」についてはあるものの、自分の伝えたいことがらについて自由に話した発言者は、聞き手の子どもたちにとって比べる対象となり得たことから、第一発言者であると捉えることができる。

したがって、この節では、2人目の第一発言者が伝えたい内容について自由に話し、教師と聞き手が、発言者の話や思いを理解しようとして聞く段階であると捉えることができる。

⑤ C287が名前を呼んだり呼ばなかったりしたことについて思いを聞き合う

この節では、T297で、節④の発言者の話を受けて、どのように思った自分なのかを話す時間であると発問している。そして教師は、T308で聞く姿勢を整えさせたり、T312で発言者の話を具体化させたり、T320のように話の背景にある思いを具体化させたりするための補助発問を行っている。これらは、節③、④と同様に、発言者の話に対する聞き手の理解を促すように、教師がはたらきかけていることが分かる。しかし、発言者の話が十分に理解されると、節③、④とは異なり、T334で別の発言者が指名されている。この節において、発言者は2人指名され、その両者について、教師は丁寧に聞き手への理解を促しているのである。

つまり、この節では、節④の発言者が「第一発言者」として学習の核に据えられ、どう思った自分なのかを伝え合い、それを理解しながら聞き合う段階であると考えることができる。

⑥ 「どうなったら友達か」について、考えを聞き合う

T360では、節⑤の発言者の話を受けて、教師が新しく見いだした問いについて、自分の考えや思いを自由に話すように発問している。すると、子どもたちは、C363のようにつぶやいたり、教師に指名されてC378のように発言したりと、積極的に表現している。これらに対して教師は、発言者一人一人に対して、T381のように発言を具体化させたり、T386のように受け止めたりして、聞き手への理解を促している。

このことから、この節では、2人目の第一発言者の話に関連した教師の発問について、どのように思う自分なのかを伝え合い、それを理解しながら聞き合う段階であると考える。したがって、節⑤と同様に、第一発言者の話を受けて聞き合う段階であると考えることができる。

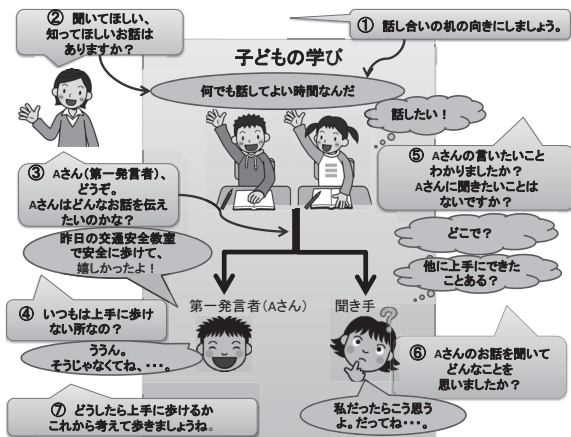
⑦ C403と友達になろうという思いを一人一人の「くらし」につなげる

T425は、これまでの話し合い・聞き合いにより出てきた「友達がいないと言うC403と友達になりたい」という子どもたちの思いを受けて、実際に行動に移そうという意識につなげている。また、T427では、話

し合い・聞き合いで出てきた「どうなったら友達か」という考えを受けて、それについて実際にどのように行動するのかという、子ども一人一人の未来へとつながっていると見える。

このことから、この節では、2人目の第一発言者の話を受けて話し合い、伝え合った中の着地点を、これからの子ども一人一人の「くらし」に返す段階であると考えることができる。

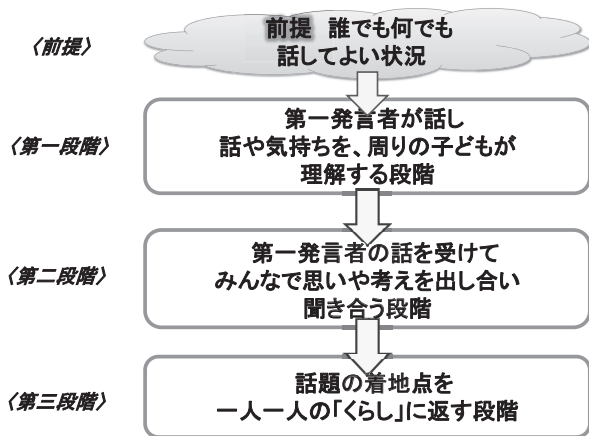
以上の解釈を整理すると、図1のように「話題」の学習展開をモデル化することができる。



【図1：「話題」(4/13)の学習展開モデル】

図1から、「話題」の学習展開は、さらに大きく3つの段階に分けることができる(図2)。

表5の節③は、第一発言者の話について第二段階にまで至っていないが、これは、教師が話すことに慣れていないC47を配慮し、意図的に新しく発問し、別の第一発言者を設定したと捉えることができる。

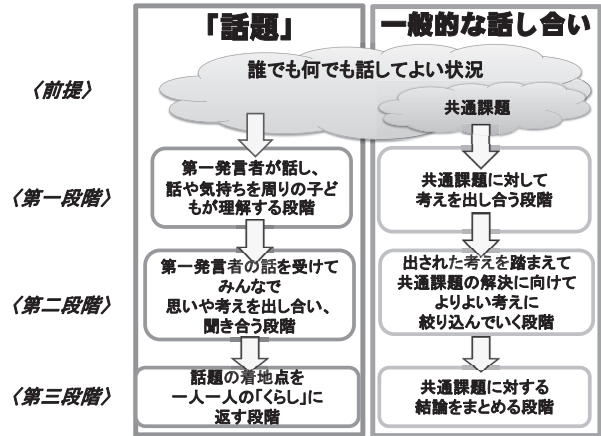


【図2：「話題」(4/13)の流れ】

以上のことから、図2にみられるように、「話題」には、前提・第一・第二・第三段階という大きな流れがあるといえる。

① 「話題」と、一般的な話し合いの流れの比較

ここで、この流れについて、一般的な学習における話し合いと比較する。そこで、「話題」における流れと一般的な話し合いにおける流れとを、図に示す(図3)。



【図3：「話題」と一般的な話し合いの流れの比較】

図3から、一般的な話し合いの場合は、まず「話題」と同様に、多くは前提としての「誰でも何でも話してよい状況」が整えられる。しかしここでは、授業のねらいを達成するための学級全体に共通した追究課題が、発言者や発言内容を制限している。次に、子どもたちは共通課題に対して思いや考えを出し合い、出された考えを踏まえて共通課題の解決に向けよりよい考えに絞り込んでいく。そして最後に、共通課題に対する結論をまとめていくことが子どもに求められるのである。

この両者を比較すると、2つの相違点が挙げられる。

1つ目は、教材である。一般的な話し合いでは、共通の追究課題を解決するための教材が、教師によって予め設定される。そして、子どもたちはその教材を通して考えを深めていく。それに対して「話題」では、未定である発言者の思いや発言内容を理解すること、つまり、話す内容を含めた話す仲間そのものが教材となる。

2つ目は、聞き手の聞き方である。一般的な話し合いでは、発言を自分の考えと合致するかという視点で聞き、正しい考えを求めて話し合うのに対し、「話題」では、発言内容が予め決められていないために、「発言者は何を伝えたいのか」ということを相手の立場に立って共感的に理解しようとして聞く姿勢が必要となる。

これらのことから、「話題」には仲間そのものを教材とし、理解しようとして聞く姿勢を重視するという特徴がある。

② 「話題」における教師のはたらき

ここまでは、「話題」における教師の対応と、流れについて考察してきた。次は、各段階での教師のはたらきに着目する。そこで、図2の「話題」の流れの中で、教師の対応が、分類(表4)ごとに何回行われているのかを調べた(表6)。

【表6：「話題」(4/13)の教師の対応の分類ごとの回数】

分類	流れの段階				合計
	前提 誰でも何でも話してよい状況	第一段階 第一発言者が話し、話や気持ちを周りの子どもが理解する段階	第二段階 第一発言者の話を聞いて、みんなで思いや考えを出し合い、聞き合う段階	第三段階 「話題」の着地点を一人一人の「くらし」に返す段階	
①イ	1	0	0	0	1
①ロ	2	3	0	0	5
①ハ	1	9	8	0	18
①ニ	23	1	0	0	24
①ホ	0	0	15	0	15
②イ	0	0	0	0	0
②ロ	0	1	0	0	1
②ハ	0	17	1	0	18
③イ	5	6	1	0	12
③ロ	0	1	0	0	1
③ハ	0	14	0	0	14
④イ	0	46	21	0	67
④ロ	0	8	7	0	15
⑤イ	0	3	0	0	3
⑤ロ	0	3	5	0	8
⑥イ	0	18	23	0	41
⑥ロ	0	2	5	0	7
⑥ハ	0	1	3	0	4
⑦イ	0	7	3	0	10
⑦ロ	0	4	0	0	4
⑦ハ	0	5	3	0	8
⑧イ	0	0	0	1	1
⑧ロ	0	0	0	2	2

表6から、前提段階では①(話し手に対する話し方の指導)が最も多く行われていることが分かる。ここから、話し合う状況を整えるために、発表の仕方を指導していると考えられる。したがって、この段階では、「話題」を行うための状況を整える上で、教師の対応の意図が一致していると言える。

次に、第一段階で最も多い対応は④(話し手に対して発言の具体化を促す補助発問)で、続いて⑥(発言者への共感的な受け止め・促しを表現する言葉がけ)、②(聞き手に対する聞き方の指導)である。このことから、教師は発言者の話を聞き手に理解されやすくするために、話を具体化させたり受け止めたりしていると考えられる。したがって、この段階では、第一発言者の話を理解しようとして聞く上で、教師の対応の意図が一致していると言える。

また、第二段階で最も多い対応は⑥(発言者への共感的な受け止め・促しを表現する言葉がけ)

で、続いて④(話し手に対して発言の具体化を促す補助発問)、①(話し手に対する話し方の指導)である。このことから、教師は、第一発言者の話を核に据えながらも、それを受けて発言する一人一人の話を理解されやすくするために、発言者の話を受け止めたり具体化させたりしていると考えられる。したがって、この段階では、第一発言者の話を聞いて、みんなで思いや考えを聞き合う上で、教師の対応の意図が一致している。

最後に、第三段階では、⑧(未来への育ちの連続性を促す言葉がけ)のみが行われている。

これらのことから、この段階では、教師の対応の意図が一致していると言える。そして、数から検証した教師の対応の意図により、「話題」の流れが妥当であると考えられる。したがって、「話題」では、「仲間の話を聞き合うことができる場にするか」を最も重視して教師が対応していると考えられる。

(2) モデル化を手がかりとした入学後6回の「話題」の流れの検証

ここまでは、4/13の「話題」について分析し、流れを考察した。それでは、研究対象である全6回の学習の流れはどのようなになっているのだろうか。まず、全6回の「話題」について、学習展開をモデル化するとともに、流れの段階ごとにかかった時間を調べた(表7)。なお、「○」は、第三段階があったことを示している。

【表7：全6回の「話題」における段階ごとの時間】

段階	1日目 (入学式)	2日目	3日目	4日目	5日目	6日目
前提 誰でも何でも話してよい状況	1	5.3	4.5	9.8	3	5.5
第一段階 第一発言者が話し、話や気持ちを周りの子どもが理解する段階	9 (第一発言者4人)	13.5	17	3	5	24.5 (第一発言者2人)
第二段階 第一発言者の話を聞いて、みんなで思いや考えを出し合い、聞き合う段階		4.2	2		12	13
第三段階 「話題」の着地点を一人一人の「くらし」に返す段階		○	○		○	○
合計	10	25 (シールをあげる時間を含む)	23.5	12.8	20	43

表7から、概ね、「話題」は3つの流れに沿って行われていると言え、各段階に時間が割かれていることが分かる。しかし、入学後1日目と4

日目については、第二段階以降がない。そこで、「話題」の流れの妥当性をみるために、その理由を考察する。

まず、入学後1日目についてみると、合計時間が10分であるにもかかわらず、第一発言者が4人指名されている(表7)。これは、「手を挙げて発言する」という小学校での話し合いに慣れるために、第一発言者が話し、聞き手の子どもがしっかり聞くという場に行っていると考えることができる。つまり、各段階に沿って話し合いを行うのではなく、発言に慣れることを意図して行われているため、第一段階まで行われているのだと考えることができるのである。

次に4日目の「話題」についてみてみると、合計時間は12.8分である(表7)。しかし、このうち前提段階にかかった時間が9.8分と長く、第二段階以降を行う時間が足りなかったのではないかと考えることができる。

これらのことから、入学後の全6回の「話題」について、第二段階に至らなかった回もあるが、必ず第一段階までは、時間をかけて丁寧に扱ったと言える。したがって、4/13を分析した流れは、他の回の「話題」についても、類似の流れであると考えることができる。

4 「話題」は学習場面でどのように生かされているか

それでは、なぜ、堀川小で毎日行われている「話題」は、このような流れを重視しているのだろうか。「話題」を毎日丁寧に扱うことで、その学習の流れを各教科の学習においても用いるためではないかと考える。つまり、「話題」を繰り返すことで、「学校という所は先生が予め決めた課題を解決するのではなく、今の自分が伝えたいことを互いに理解し合うことを基本とするのだ」ということを一人一人に刷り込んでいるのではないだろうか。

(1) 「ひとり追究」の質を高める集団学習

堀川小では、学習は個においてのみ成立するという立場から、子ども一人一人が思い思いの追究を行う授業が行われている(堀川小 2009⁽⁹⁾)。そして、この「ひとり追究」をより意義あるものにするのが、学級全体で行う「集団学習」である。これは、子ども一人一人が、仲間の話を聞いて自

分の追究を見直す状況が生まれることを意図して行われる。

(2) 「話題」の流れを基本とした授業の例

「話題」の流れを基本とした授業を説明するために、例として、S級の第1学年生活科の単元「ひろばであそぼう～さそいあって～」を挙げる。これは、5月中旬から行われた授業で、誘い合うことを前提として、子どもたちが思い思いの遊びで遊ぶ単元である(寺井・松本・茂 2013⁽¹⁰⁾)。授業は全15回で、毎回「おさそいたいむ」・活動(遊び)・自己評価という同様の順で行われたことが確認できた。

① 「話題」の流れの視点から

この単元において、「話題」と同様、学級全体の話し合いである「おさそいたいむ」の、第9時を検証する。これは、子どもたちが、遊びたい遊びに友達を誘おうと呼びかけるもので、どの子どもも意欲的に誘い合った。

「おさそいたいむ」では、教師はまず、「おさそいしたい人は手を挙げましょう。」と発問すると、「おさそい」をしたい子どもが一斉に挙手した。この発問は、図2の第一段階にあたるものである。つまり、話し合いの前提状況を整える段階を抜かして、次の段階に入っているのである。これは、入学後1か月以上経過しており、教師が特にはたらきかけて、話し合う前提状況を整える必要がないために、前提段階が省略されていると考えられる。

こうして、上記の発問について、挙手した子どもの中から教師が指名すると、第一発言者であるC1児が、自分で新しくつくった遊びについて、おさそいを始めた。そして、教師は、第一発言者の話が理解されるようにはたらきかけていったのである。

次に教師は、十分に理解されたことを確認すると、「今のおさそいを聞いて、どうでしたか。」と投げかけた。これは、図2の第二段階にあたるものである。すると、この発問に対して、前時まで第一発言者と一緒に遊んでいたC11児が、「新しい遊びをしないで一緒に遊ぼうよ」と、自分の思いをぶつけた。また、話し合いに直接関係のない子どもたちが、「もう新しい遊びを考えるなん

て、C1児は頭の回転が速いね。」と感想を述べたり、「どうしてC11児は続けたいの。」と質問したりと、第一発言者の話を理解しようとして聞いた。これらの「おさそいたいむ」の様子を整理すると、図4のようになる。



【図4：第9時の「おさそいたいむ」の様子】

このような、話し合いに直接関係のない子どもも、第一発言者の話を理解しようとしてじっくり聞く話し合いを行うことで、本当に単元のねらいが達成されたのだろうか。このことについて聞き手が発言者を理解しようとしながら聞くという「話題」の流れが徹底されることで、以下のような様々な育ちが子どもに認められた。

《子どもにみられた育ち》

- ・生活科の5つの目標についての育ち
- ・「自立への基礎を養う」ために重要である（松本2009⁽¹¹⁾）、自主性・社会性・自尊感情の育ち（寺井・松本・茂（2013⁽¹²⁾）より引用）

ここで、例えば第9時の「おさそいたいむ」についてみると、話し合いに直接関係のない聞き手の子どもたちが、自分ごとのように理解・共感しようとしながら発言を聞いていることが分かる。ここから、発言者の内面を推し量り、理解しようとする、集団としての育ちがみられると言える。これらの育ちは、共感的に聞くことが特に重視されるのではない、ただ自分の思いを発表し合うのみの話し合いにおいては、養われないと考えられる。「話題」により、学習の流れの中で、発言者の話を理解して聞こうとする姿勢が定着していることで、学級の中に養われてきたものであると言える。このように、堀川小では「話題」の流れが、

教科授業の中においても重視されているのである。

② 教師の対応の視点から

この「おさそいたいむ」では、上記の子どもの育ちを支えるための、様々な教師の対応がみられた。そこで、第9時の対応を例に検証すると、「話題」の特徴的と言える対応と同様の意図のものがみられた。「話題」の特徴的な対応としては、まず、表4、⑤、ロ「発言者の話への理解を確認したり広めたりする補助発問をする」が挙げられる。この「おさそいたいむ」では、「(今言われたことが)わかりますか。」といった補助発問などが行われている。また、「話題」の特徴的な対応として、表4、②、ロ「発言者の話への理解を促す」も挙げられる。これは、「おさそいたいむ」では、「どんなことを言いたいのかなって考えながら聞きましょう。」といった指導が行われている。

したがって、「話題」の特徴的な教師の対応が、授業の中に散りばめられ、子どもの育ちを支えていると言える。このように、堀川小の授業では、「話題」の教師の対応が多くみられるのである。

VI 討論

1 子どもからみた入学直後に「話題」を重視することの意味

「話題」は、これまで述べたように、友達の話を理解して聞こうとする姿勢を重視した話し合いの場である。そのため、「話題」を丁寧に扱うことで、学級の仲間を理解しようとする姿勢が子どもたちに育つと考えられる。したがって、入学直後から「話題」を徹底して行うことで、子どもに仲間を理解しようとする姿勢が育ち、同時に仲間を気かけ、共感をもってかかわろうとする温かい学級経営につながると考える。

これに対して保井・松本（2011⁽¹³⁾）は、「話題」により仲間を理解する学級風土がつけられるため、子どもが思い思いの追究を行う授業において、仲間を気かけ、心動かされる集団学習が成り立つことを指摘している。

また、「話題」では聞き方が重視されるからこそ、発言者の意識も高いのではないだろうか。「話題」において発言者は、伝えたい事実と、それによってどう思った自分なのかの両方を、聞き手が納得できるようにして話さなければならない。つまり、どう

したら聞き手が理解できるのかを考えながら話すことが求められるのである。したがって「話題」は、聞く力を育てると同時に、話す力もまた育てていると言える。

2 教師からみた「話題」を重視することの意味

「話題」において教師は、聞き手の子どもが発言者の話を理解できるようにはたらきかけるだけでなく、自身も理解しようとしてかかわっていることが分かる(表3, T320)。これは、一般的な教科学習とは異なり、「話題」では話される内容が予め決まっていなかったため、ねらいが定まっていなかったからである。つまり、教師は、ねらいが先にあるそれを達成するにはたらきかけるのではなく、どんな内容が提案されるか分からない話について、その場で価値あるものにしようとはたらきかけるのである。このようにして、友達を認め、理解しようとする温かい学級をつくることにつながっていると考える。

堀川小の授業は、既述したように「話題」の流れと教師の対応を基本とする集団学習が行われている。しかし、予め決められたねらいのある教科授業において、「話題」を基本とする集団学習をすることで、本当に授業のねらいが達成されるのだろうか。そこで、堀川小(2009⁽¹⁴⁾, 2013⁽¹⁵⁾)をみると、どの教科学習においても、単元が綿密に練られていることが分かる。集団学習で話し合うことにより、一人一人が自分の追究を見直す状況が生まれているのである。

3 スタートカリキュラムとしての「話題」の有効性

「話題」を重視して行うことで、子どもたちに仲間を理解しようとする姿勢ができ、温かい学級づくりにつながることは既に述べた。それでは、入学直後に、「話題」を行うという点から、その意義を考える。

小学校入学当初は、幼保小連携の観点から、スタートカリキュラムについて考える必要がある。和田・清水・茂木(2013⁽¹⁶⁾)によると、スタートカリキュラムとは、「小学校の学習や生活に滑らかに接続できるよう工夫された1年生入学当初の指導計画」のことであり、2つの側面から考察する必要があるという。

1つ目は「学校生活への適応」である。つまり、

生活のスタイルやきまり、対人関係の変化についての幼保小連携という面である。これらについて「話題」を考えてみると、座学になることや生活スタイルへの急激な変化には対応できていないと言える。しかし、6年間を通して行う「話題」や、ひいては授業の集団学習の基本と言える学習の流れを入学当初から徹底して行うことは、学校生活に慣れる上で重要な点であると考えられる。また、仲間と積極的にかかわり、理解しようとする必要があるため、小学校の新しい友達とのかかわりという点から、学校生活への適応が図られていると考える。

2つ目は「子どもの成長と学びの連続性」の面、つまり、幼児教育との連携である。この点については、特に留意されているとはいえない。

しかしながら、1つ目の側面からは、「話題」の、スタートカリキュラムとしての有効性が指摘できるのではないかと考える。

VI まとめ

1 結論

- (1) 堀川小における子どもの育ちを支える鍵は、「くらしのたしかめ」の「話題」にあり、「話題」を行うことで、仲間を理解しようとする温かい学級づくりにつながる。
- (2) 発言者未定の中で行われる「話題」は、発言者を理解することが中心にあり、次の一連の流れがある。

- ① 前提としての、誰でも何でも話してよいという状況を整える段階
- ② 第一発言者が話し、話や気持ちを聞き手と教師が理解する段階
- ③ 第一発言者の話を受けて、みんなで思いや考えを聞き合う段階
- ④ 話題の着地点を一人一人の「くらし」に返す段階

【謝辞】

本研究のために実践にご協力くださいました、富山市立堀川小学校の高木要志男校長先生、授業実践を行っていただきました茂貴子先生をはじめ、教職員の皆さまに深く感謝いたします。

【引用文献】

- (1) 和田信行, 清水一豊, 茂木三枝 (2013) 『幼児教育と生活科の連携』 日本生活科・総合的学習教育学会誌 第20号 52-53
- (2) 文部科学省 (2010) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について (報告)」 16
- (3) 富山市立堀川小学校 (2009) 「子どもが自分を生きる授業—自己変容を促す校内研修—」 23-29
- (4) 関口敏美 (2013) 「堀川小学校の教育実践と伝統」 真宗総合研究所研究紀要第 30号 73-76
- (5) 富山市立堀川小学校 (2009) 「子どもが自分を生きる授業—自己変容を促す校内研修—」 30-31
- (6) 富山市立堀川小学校 (2009) 「子どもが自分を生きる授業—自己変容を促す校内研修—」 13-22
- (7) 田村知之 (2008) 「文学的な文章の学習指導における発問分析を通じた授業省察」 平成20年度長期研修員研究成果 (岡山県教育センター)
- (8) 富山市立堀川小学校 (1994) 「自己実現をはかる授業」 130
- (9) 富山市立堀川小学校 (2009) 子どもが自分を生きる授業—自己変容を促す校内研修—」 9-22
- (10) 寺井茶妃, 松本謙一, 茂貴子 (2013) 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究 第 8 号 105-109
- (11) 松本謙一 (2009) 富山大学教科教育学研究会「小学校教育論—授業づくりの視点と方法—」 105
- (12) 寺井茶妃, 松本謙一, 茂貴子 (2013) 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究 第 8 号 110-116
- (13) 保井海太郎, 松本謙一 (2011) 「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」 富山大学人間発達科学部紀要, 6(1) 35-37
- (14) 富山市立堀川小学校 (2009) 「子どもが自分を生きる授業—自己変容を促す校内研修—」 47-96
- (15) 富山市立堀川小学校 (2013) 「個が育つ教育経営—子どもの追究を拓く教育—」 研究紀要 第84集 6-13
- (16) 和田信行, 清水一豊, 茂木三枝 (2013) 『幼児教育と生活科の連携』 日本生活科・総合的学習教育学会誌 第20号 57-58

(2014年10月17日受付)

(2014年12月10日受理)