

## 子どもの発達に応じた創造的ディスカッション技能 を育む学習／教育環境作り

丸野, 俊一  
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13254>

---

出版情報 : 2008-03  
バージョン :  
権利関係 :

## 子ども主体の「話し合い・学び合い」授業作りを求めて

丸野俊一(九州大学大学院人間環境学研究院)・松尾剛・五十嵐亮(人間環境学府)

### 1. はじめに

教師主体の知識伝達型の授業が、小学校現場の中には流布している。この授業スタイルの中では、教材内容の意味や重要な概念や知識などについて教師がある程度説明する、その教師が説明した諸事象について子どもたちが何処まで分かっているかを教師が確認するために子ども達に発問し、その発問に対して子ども達が応答するという、“教師の発問—児童の応答—教師の評価(確認)”という一連のラリーの中で授業が進行していく。

こうした授業の営みの中で教師(分かっている者、豊かな知識や情報を持っている者)が子ども達(学び手)に発問するという行為は、日常性の文脈の中で、問題状況を打開するために私たちや子ども達が質問する行為とは全く逆の方向性を向いた行為である。日常性の文脈の中での質問行為は、問題状況に出合ったときに、情報や知識の未熟な者(学び手)が、情報や知識や経験の豊かな者(よく知っている、分かっている者)に対して、何とかして“分かりたい／知りたい／解決したい”という必然性から生まれるものであり、“今、この世界”を真剣に生きる上で不可欠な問いである。

教師主導の知識伝達型授業の中での教師からの子ども達に対する発問は、教師にとっては、クラスのどれだけの子どもが理解できているか、また子どもは何処のレベルまで理解できているかについて、教えたことを確認する意味での必然性はあるかもしれない。しかし、学び手である、子どもにとっては、“いま、ここを生きる”上で必要不可欠な必然性のある問いではないかもしれない。なぜなら、クラスの中の子どもたちは十人十色であり、知識や経験や意欲がまったく同じであるという子どもは誰一人としていない。それだけに、教師の発問の意味をどのように理解する

か、また何処にその問いの解を求めるかも子どもの間で大いに異なるにちがいない。教師の意図を汲み取れる一部の子どもは、教師の意図通りに、教材の中に教師の発問に対する解を見つけるかもしれないが、子どもの中には、教材の中に閉じる事なく、教師の発問の意味や意図を教師の意図からはまったく離れた所に求め、自分の生活体験に照らし合わせて、思考を巡らせている子どももいるに違いない。

だとするならば、教材の内容や意味の理解にこだわり続けている(教材の中に閉じている)教師と、教材の内容や意味の理解にこだわることなく、教材に触れ、その教材の奥にある、あるいは背景にある現実世界に出合っている子ども(教材を越えて、日常性の現実世界に開かれている)との間では、互いに分かり合うコミュニケーションは難しい。教師が教材の内容を絶対視し、その文脈の中に閉じて、一方的な知識伝達型授業スタイルを営んでいる限り、一人ひとりの子どもの個性的な学びや発言は、無視され、水面下に埋没しかねない。その結果、教師の説明が分からない、あるいは納得できない子どもたちの“つぶやき”や個性的な疑問が授業の中に再び取り上げられ、それを中心にして、子どもと教師が一緒になって授業を協同構成していくという営みは、起こりそうにない。実は、そうした分からない、納得できない子どもの疑問点やつまづきや問いの中にこそ、授業を面白く創造的に展開していく上で極めて重要な手がかりが大いに隠されているのであるが…。

本来、授業の営みは、“一人ひとりの学びを大切にし、子どもの可能性を引き出す／育む”こと、「問題解決に迫る／意味を追求する訓練の場や誤り体験が許される場であり、その場を経る中で、教師も子どもも互いの考えの素晴らしさや多様なものの見方や考え方に驚く、発見するという、まさに学び方を学

ぶ、考え方を学ぶ」こと”，にあったはずではないのか。

教師の設定したルールの上をひたすら歩かせる授業実践に慣れ親しんだ教師のもとでは、子どもの個性的な学びは十分に発揮され難く、また教師も子どもが発する「偶発的な手がかり」(偶発性)を生かして飛躍する授業を営むことは非常に困難である。教師が、本来の授業の営みを取り戻し、一人ひとりの子どもに寄り添いながら、偶発性を大切に授業を営むためには、どのような意識改革や授業改善への取り組みが教師に必要であろうか。

子どもの学びのスピードや考え方／感じ取り方は多様であり、また同じ教材や教師の発問に対しても、それぞれの子どもが、何に何処に“こだわる”か、何処にどのように“つまづく”かは、実に多様多彩である。ということは、子ども達が、ある単元や一時間の授業の中で、感じたり考えたりしている、あるいは学ぼうとしていることは、教師が目標に掲げ、予想しプランニングしていることとはまったく関係のない、まったくそれとはかけ離れた“こと”や“ところ”に心が向いているかもしれない。それだけに、一人ひとりの学びを大切に授業を営むためには、教師の視点からのみでなく、子どもの側の視点をも絶えず念頭におきながら「子どもは、何を考え、何を学んでいる？」を瞬時瞬時に省察しながら、双方向性の視点から授業を営んでいかねばなるまい。

教師主体の知識伝達型授業の中でも、教師のペースや発問に乗れる子どもは、教師の伝えたい重要な知識や概念を一つひとつ記憶し、自分の頭の中に蓄えることができるかもしれない。しかし、そのペースに乗れない子どもの頭の中には、教師の意図した断片的な知識さえも頭の中に残らない。ものごとを創造的／批判的に捉えながら問題解決していくためには、その基礎となる重要な概念や知識や原理を一つひとつ学習し記憶に留めることも確かに大切である。この意味では、知識伝達型授業も重要であることは言うまでもない。

しかし、私たちが生きている／生きていく日常生活の中で遭遇する問題解決状況は、これまで遭遇したことの無い未知で新奇な問題状況や課題であるこ

とが多い。こうした状況では、記憶の中に蓄えている知識を取りだし、そのまま適用してもほとんど役立たない。その意味では、知識伝達型授業の中で培われていく情報貯蔵型の学びのスタイルには自ずと限界がある。しばしば、「学校で学んだ知識は、例えば学校文化や教室の中では役立ったとしても、日常生活の中では生きた知識として役立たない」と囁かれる所以は、まさにここにある。

日常性の文脈の中で遭遇する問題や状況で必要とされる技量は、何が問題であるかをまず分析し、その問題や状況に役立ちそうな既存の知識や経験を新たな視点から変形／操作したりしながら、解決策を探求し続ける前進的な創造的な問題解決能力と志向性である。

この創造的な問題解決能力や志向性は、教師の与える教材の内容や重要な概念や意味について、納得するまで、子ども同士が相互に考えを出し合い、それらを吟味・検討し合う問題解決／発見型の学びが主となる対話を中心にした授業の中でこそ育つものである。なぜなら、この授業の営みの中では、“一つの問いに対して一つの正解を出せばよいということではなく、一つの正解が出て他にも可能性はないか、あるいはその正解に至る多様な道筋や意味づけをさらに考え続ける、さらには例え正解に至らなくてもその解を求めて多様な視点から考えを創出していくとする思考過程そのものを大切にする。いわゆる、新たな視点からより適切な考え方を追究・創出し続ける、まさに未知なる世界への挑戦的な学びを必要とする”からである。

教師が、こうした学びのスタイルを一人でも多くの子どもに育てたいと願う／意図するならば、教師は、従来の知識伝達型授業にのみに終始徹底するのではなく、単元や状況に応じて、対話を中心にした授業実践を積極的に取り入れ、両者のバランスの取れた授業実践に心がけていかねばなるまい。

だが、予め立てたプラン通りに、しかも自分のペースで、重要な概念や原理や事象を一方向的に伝達する知識伝達型授業に慣れ親しんできた教師が、子ども主体の「話し合い・学び合い」(対話)を中心にした授業を営むことは至難の業である。

なぜなら、“対話を中心とした授業の営みの過程は、教師が予め想定した自分のプラン通りに動くわけではなく、どの方向にどのように流れ動いていくか、その流れの行き先を明確に読むことも出来ない、全く偶然性に支配されながら揺れ動くダイナミックな営みの過程である”からである。それだけでなく、教師主導の知識伝達型の授業スタイルの中で自分の体の一部になってしまい、自分でもなかなか意識し難い“身体化された実践知”の枠組みを先行させるのではなく(これまでの身体化された実践知は“絶対使わない、避けよう”と強く意識しない限り、絶対に授業の中ではそれが頭を持ち上げる)、その実践知に基づく認知的な枠組みはひとまず脇に置き、あるいはその枠組みから離れ、子どもとの協同構成という新たな関係性の中に“立ち現れて来る”さまざまな子どもからの発言や疑問や“声にならない手がかり”を、重要な知的道具や資源として授業実践に活かしていくという新たな技法が求められるからである。

## 2. 対話を中心とした授業を営むためには

いま教育現場では、子ども主体の「話し合い・学び合い」を中心とした授業作りを求めて、さまざまな取り組みがなされている。だが、教師及び子どもたちが、従来の授業の営みを見直し、新たな学びや教授のスタイルへの変換を図ることは容易ではない。

対話とは、本来、“ものや人や出来事との出会いや関係の中で生成される”ものであり、他者(ものを含めて)を介して生起する。その対話を中心とした授業を営むためには、少なくとも次のような諸要件の重要性に、教師は十分に考慮すべきであろう：

- (1) 予め大まかな授業デザインを立てるが、細かい動きは状況に任せる、
- (2) 予め想定した授業デザインに、最後まで頑なに固執しないこと、
- (3) 子どもたちの理解の様子や状況の流れを読み取り、状況に応じて軌道修正を図る、
- (4) 軌道修正の手がかりは、子どもたちが発する疑問や問いの中に見出す、
- (5) 数名の「分かる子ども」を中心にした授業ではなく、「分からない子ども、積極的に疑問を発する

子ども、時にこだわりを示す子ども、発言はしないが冷静に考えている子ども」を中心にした授業を営む、

- (6) 「答えを出して終わりとする」授業ではなく、「問い続ける、考え続ける」過程を大切にする授業をめざすこと。

こうした諸要件を考慮した上で、さらに大切なことは、

「子どもを教師の考えや働きかけに絶対服従させる」という姿勢ではなく、「教師は子どもの考え方や見方を尊重し、それらを一つの知的道具や資源としながら、子ども同士あるいは子どもと教師との間での対話の中に偶然に立ち現れてくる多くの手がかりの中に意味ある手がかりを見出す、まさに『偶発性』を大切にする」

という関わりの姿勢である。

こうした授業の営みの中では、子どもも教師も、

- ①「考えることの難しさ／楽しさ：頭の汗をかけばかくほど、解決できたときの喜びは大きい」
- ②「“分からない”という発言で、何がつまずきの原因になっているかを探索する新たな知の営みが始まり、新たな視点や考え方の発見に繋がる：ある一人の“分からない”の発言が集団思考を深める／広げる機会を生み出す」(その意味では、正解を述べるよりも、“分からない”の発言が重要な意味をもつことがある)
- ③「どの視点から見ているかによって、正解が異なる。それだけに自分の立場や視点を明確にすることが大切である」
- ④「考えれば考えるほど、分からなくなることがある」
- ⑤「一つの問いには一つの答えがあるのではなく、答えは条件や考える範囲によって多様に変化する」
- ⑥「一つの考えの限界に気づくことで新たな考えが始まる」
- ⑦「自分の考えとは異なる他者の考えの素晴らしさに気づく」
- ⑧「他者との協同の中で創出される新たな考えに対する感動」
- ⑨「答えに辿り着くことではなく、その過程を味わうこ

とが大切」

などを実感できるだけに、「新たな認識は、自分の頭の中に閉じているのではなく、他者との関係の中に拓かれている」ことに気づいていく。すると、この新たな気づきによって、子どもたちの未知なる世界への探求心は鼓舞され、新たな創造的対話が生成され易くなる”。

### 3. 教師に求められる、新たな関わりの姿勢と技量

ここでは、子ども主体の「話し合い・学び合い」を中心とした授業を営むにあたって、これまでの自分の授業に対する取り組みの姿勢や技量を見直すと同時に、新たな関わりの姿勢や技量として、どのようなものが求められるか、具体的に、その主なものを簡単に取り上げ、説明しておこう。

第一には、授業に対する認識(授業観)を根本的に見直すことが不可欠である。

これまでの、一方的な知識や概念や原理の説明と伝達に終始する知識伝達の間としての授業観だけに固執するのではなく、“授業の間は一人ひとりの子どもの異なるものの見方や考え方を認め合い、それを互いに出し合い、交流しながら、新たなものの見方や考え方を学ぶ／創出していく、まさに学び方を学ぶ知的営みの過程である”といったもう一つの授業観があることに気づくと同時に、その新たな授業観をも自分の中に取り入れ、位置づけ直す必要がある。

換言するならば、これまでの“知識伝達の間、正しい答えを教える間、重要な原理や概念を記憶させる間”としての授業観だけに閉じていたことを反省し、“考え方を学ぶ間、問題を発見し解決していく過程を味わい／深め／広めていく間、問題解決に迫る／意味を追求する訓練の間や誤り体験が許される間”としての授業観を取り入れ、実践できるように努力していかなければならない。

第二には、こうした新たな授業観に立脚すると当然のことではあるが、教師は、“授業の営みは、教師一人の力では動くものではなく、子どもとの関係性の中で動き、拓かれていくものである”ことを認識し、そ

の関係性の中で開かれていく知的営みを子どもと協同構成しながら実施できるように心がけることが重要だ。

言うまでもなく、授業の間は教材を媒介とした教師と子どもたちとの三項関係から成り立っている。その三項関係のバランスは状況に応じてダイナミックに変化していく。教師が準備した教材や課題の前には、異なる考えや知識や経験を持った子ども達がいる。その子ども達は“いま、ここでの、この瞬間の自分の心の状態”に応じて、自分なりの視点や理解のレベルから異質なものの見方や考え方を生み出す。ということは、瞬時瞬時には、異質な個々バラバラの多様な考えが教室の中には点在していることになる。この点在している異質な個々の考えを、一つに整理して、まとまりのある筋道の通った考えに織りあげていく重要な役割を担っているのが対話である。もし、それぞれの異質な考えを認め・尊重する心の通い合う温かい人間関係が教室の中にできているならば、相互の考えを聴き合い、絡め合わせながら、ひとつの適切な解へ向けて皆が一緒になって取り組んでいくに違いない。だが、異質な考えを認め合う、互いの心を開くような人間関係ができていなければ、他者との関係の中に新たな知を創出していくような、話し合う・学び合う授業は成立し難い。

そのためには、第三に、授業の営みの中だけでなく日頃の学級経営の中で、自由に子どもが発言できるような、対話を支える心理的／談話的風土を作り上げる必要がある。

「互いに心を開く」、「異なる考えを認め合う」、「評価を気にしない」、「一人ひとりの考えを大切にする」といった対話を支える信頼関係が、子ども同士の間、あるいは子どもと教師との間にできていると、子どもは伸び伸びと思考し、意外性を大いに発揮するものである。俗に“上手な授業は日頃の学級作りから”と言われる所以は、まさにここにある。

この第三の対話を支える心理的／談話的風土作りの基礎は、授業外で心掛ける事が大切である。しかし、対話を支える、互いの意見を繋ぎ、絡めながら、新たな考えを創出していく上で、実際に役立つ、機能する技能や態度(例えば「自分の考えと比較しな

がら他者の考えを聞く」「自分の考えにこだわる」「他者の意見の良さを認めて、自分の考えを変える勇氣」「根拠を持って発言する」「答えを出す前に、他の可能性を考える」などを育むためには、授業の文脈の中でしっかりと体験させることが重要である。時には、教師がモデルを示しながら、その重要性を教えることも大切だ。

第四には、教師は、“子どもたちに新たな出会いや発見や驚きが生じるような豊かな教材を準備すること、あるいはその豊かな教材を準備し、対話が生起するような必然性のある文脈や状況を作りだすこと、問いを準備すること”が必要だ。

そのためには、事前の綿密な教材分析が必要不可欠である。この教材分析を行なう際には、教師の視点からのみでなく、子どもの側の視点をも同時に考慮しながら、双方向性からの分析が不可欠である。すなわち、子ども達は、“何に、何処に、つまりき易いか”、“何処で異なる意見や考えが生まれそうか”、“誰が、何処で、どのような発言や考えを述べそうか”など、授業を営む前に、既にクラスの子どもの一人ひとりの個性的な物の見方や考え方の特徴を把握し、その上で仮想的な文脈での対話を繰り返しながら、教材分析することが極めて重要である。さらに加えるならば、“いろいろな意見や考えが噴出し、その状況から向け出せなくなる”「子どもの考えが深まらない／広まらない」「対話が成立しそうにない」場面や事態が、もし想定されるならば、その時“どのような揺さぶり発問”や“相互の意見や考えを絡め合わせるのに、どのような発問が適切であるか”などを、頭の何処か片隅に準備することも大切だ。教材分析を行なう時には、頭の中には、既に実際の授業の中で個性的な学びや考え方を示す一人ひとりの子どもとの対話が既に始まっているわけである。つまり、“実際に授業を営んでいる過程”を想定して、教材分析する姿勢が大事であるということだ。

“教材を教えるためのもの”と位置づけ、しかも教師の視点から、“この教材には何が含まれているか、何を教えなければいけないか、そのためには何を考えるべきか、何を準備すべきか”ということだけを考慮して準備、分析すると、その教材に出会う一人ひとりの

子どもの個性的な学びや子どもの姿が見えなくなる危険性がある。すると、目の前の“いま、ここに生きている、感じている、考えている、悩んでいる、学んでいる”現実の子どもと真剣に対面しながらの授業にはならない。“誰々さん”という一人称の子どもを対象にしてではなく、教師が想定している仮想的な三人称としての子どもの対象にした授業に陥り兼ねない。そうではなく、教材は、授業という営みの中で、子どもとのコミュニケーション(心と心、知と知、感情と感情、過去の生活体験、人格と人格など)を豊かにするための材料でもあると考えると、自ずと、“誰々さん”という一人称の子どもと真剣に向かい合った授業の営みも可能になる。

第五には、「対話の流れはまったく予測できない(非予測性)」と腹を括って取り組むことである。いくら詳細に事前に教材分析し、クラスの子どもの思考の動きを想定した授業デザインが出来上がっていたとしても、その授業プランの中に組み込まれ想定されている子どもの動きは、これまでの子どもとの長い歴史的な関係の中で教師が感じとっている子どもの学び方や考え方である。確かに、その子どもに対する教師の理解がまったく充てにならないということは少ないであろうが、子どもは“いま、ここでの、この瞬間”に生きており、“いま、ここでの心の状態”に応じて自分なりの考えを生み出す。それだけに、その考えは文脈依存的であり、流動的である。

子どもは、教師が準備した教材を介して、日頃は彼の／彼女の心の奥底に流れている生活体験を思い出し、それに照らし合わせて、今までは見せなかった新たな物の見方や感じ方や考え方を示すかもしれない。教材との出会いによって、子どもたちの考え方や感じ方は、多様に変わりうるものである。このことに細心の注意を払うならば、教師は自分が予め準備した教授プラン通りに授業を営むという姿勢ではなく、授業の中で偶然に出会う子どもからの発言や疑問を大切に受け取りながら、子どもと一緒に授業を作る、時には子どもに授業の流れを任せるという関わりの姿勢が必要だ。そのためには、子ども達の個性的な発言の内容や考え方をしっかりと聞き取らねばならない。その際、自分の“ものさしや考え”にあっ

た考え方だけに注意を払うのではなく、むしろ“自分のものさしや考えには合わない、それとはズレている発言や考え”に注意を払うことが極めて重要となる。

もうひとつ加えるならば、授業作りの責任性は教師にあることは言うまでもない。だが、授業の流れの中では、“子どもを学びの主体にして、自分はそれを裏方でサポートしながら流れを見守ると言った、受動的かつ能動的な姿勢”が極めて大切になることもある。ということは、“時には、自分が授業の流れを作りだす主体になる、時には子ども達が主体になる”というように、責任性を状況に応じて自由に使い分ける、柔軟性のある技量と心の余裕が期待されているということだ。

第六には、第五に述べた関わりの姿勢や技量を発揮するために、授業の流れの中で出会う、あるいは立ち現れる、子どもの小さな“つぶやき”や“疑問”や教室のあちらこちらから聞こえてくる“知のざわめき”に心を傾け、その意味や意義の大きさを瞬時に判断評価し、授業の中に取り入れるか否かを決定して、必要であればそれを活かし授業を編み直していく。時には逆戻りし、納得するまである時点に留まるといった、研ぎ澄まされた感覚と柔軟性のある即興的な判断力が求められる。

この即興的な判断力を発揮するためには、子ども達の瞬時瞬時の学習状態を把握すると同時に、自分自身の授業の進め方の状態を自分でしっかりと把握できなければならない。授業を営んでいる自分の思考過程や感情状態を再び思考の対象とするメタ認知の働きが求められる。その際、大切なことは、自分の感情状態との間の距離を適切にコントロールすることが極めて大切である。

授業の営みの中では、「自分の期待通りに動かない」「焦る」「分からない」「悩む」など、教師や子どもの中に、さまざまな意図のズレや感情反応が生起する。その瞬時瞬時の感情反応が何を反映しているかの読み取りは、読み取る人の主観的反応によってなされるだけに難しい。だが、教師は、授業の営みの中で浮き沈みする、この主観的反応は何から生起しているのか、その意味内容を敏感に感じ取りながら、柔軟にかつ適切に対処していかなければならない。なぜ

なら、教師の内面世界に沸き起こる感情反応は、一つには、自分自身の授業の進め方や進み具合に対する自己評価の現れであり、自分で自分自身の思考の働きや心の状態を把握するための重要な道具となる。また二つ目には、子どもの授業への参加の姿勢や理解の状態に対する教師の評価の現れであり、「教える一学ぶ」の関係が巧く展開しているか否かを把握するための重要な道具になるからである。

距離が近すぎると、感情反応に巻き込まれ、自分を見失うことになりかねない。すると、授業の営みや展開や子どもの状態が全く見えなくなり、その泥沼状態から抜け出せなくなる。逆に距離が離れ過ぎると、感情反応に秘められている何らかのサインを見落とす、あるいは、そのサインの意味する内容を確認できないというように、自分自身の授業の営みに対する行為の中での省察的思考を放棄しかねないし、現実の目の前の子どもの状態を無視して授業を進めることになり兼ねない。

それに対し、感情反応との間に程よい距離が取れると、教師は、その感情反応は誰に対する(自分自身、子どもたち)ものか、どのような原因(自分の思い込みや急ぎ過ぎ、あるいは子ども達の乗りの悪さ)によるものか、対処すべきタイミング(直ぐ対処すべきか、保持すべきか)などを熟考できる。熟考できるだけに、いま感情反応に対処することが授業全体の営みや展開にどのような影響を与えるかを即座に判断し、状況依存的に、それに適した授業展開を即興的に創り出すこともできる。「子どもの授業への乗りが悪い、理解が悪い」という感情反応からのサインに従い、“具体化を図る、日常生活の文脈の中で考えさせる”などといった、授業前の教授プランの中には織り込まれていなかった場面(時間)を新たに設定するといった具合に。

教師が、授業の中で生起する自分の感情反応に対して最適な距離を取れるようになればなるほど、子どもの声なき声が意味している内容を敏感に読み取り、「分からない」子どもの気持ちを受け止め、その子どもの「分からなさ」や子どもから生まれる疑問や発見や発想に寄り添いながら、新たに授業を織り直すこともできる。すると、そこに新たな創造的な学びの

場や問題が、また子どもの中に創出される可能性が生まれる。教師の感情反応に対する最適な距離と子どもの創造的学びの活性化との間には、車の両輪の関係が成り立つ。

第七には、そうした研ぎ澄まされた感覚を発揮するためには、子どもの身体が語っている意味や心の叫びを感知する身体や心での絡み合いを大切に、その感知力の磨きに努力しなければならない。

ことばだけの絡み合いではなく、身体や心での絡み合いに敏感になるためには、“頭で分かる、理解する”という関わりの様式を先行させるのではなく、“身体で・心で感じる、聴き合う、響き合う”関わりの様式を先行させることが大切だ。そのためには、何よりも、一人ひとりの子どもの心の動きに向き合い、その微妙な動きの意味を読み取る姿勢がなければならない。“全体の流れの動きを読むと同時に、個の動きを読み取る”という多重性、多声性への即興的な対応が迫られるのである。極めて至難な業ではあるが…。

第八には、即興的に授業を編み直していくためには、教師は、質の異なるあるいは方向性の異なる三つの対話を同時にあるいは継時的に繰り返していく必要がある。

一つの対話は、第二に述べた教材との対話や授業の中で新たに会う出来事や内容との対話である(教材や出来事との対話)。二つめの対話は、子どもたちとの間の対話である他者間対話である。これには直接的対話と間接的対話が考えられる。直接的対話とは、自分と特定の子どもとの間での一対一の対話であり、教師からの質問や子どもからの質問によって生成される対話である。これによって一人ひとりの理解を確かめる、あるいはクラス全体の今の状態を知ることができる。間接的対話とは、子ども同士の間の対話の中に間接的に参加し、子ども同士が対話している中でやり取りしている対話内容やその意味を聴き取る間接的対話である。もう一つの対話は、自分が自分と向き合う対話であり、それは授業を進めながら同時に自分の授業の適切性について自問自答する自己内対話である。子どもに向き合い、自己に向き合いながら授業の流れを作る過程では、こ

の三つの対話が不可欠である(こうした三つの対話、「教材との対話、自己との対話、他者との対話」を絶え間なく繰り返す営みは当然のことではあるが、子ども達にも同時に求められることは言うまでもない)。

第九には、対話の過程には、教材や子どもの考え方に触れる知の営みの過程、子どもの心や感情に触れる、あるいは自分の感情に触れる過程、さらには子どもとの関わりを通して新たなコミュニケーションの仕方や人間的な思いやりや温かさを発見する過程が同居している。

しかもそれぞれの過程が継時的に起こるといっても、重層的な絡み合いの中で同時に生じていることが多いだけに、ある側面にだけ注目して反応すると他の側面を傷つけてしまう可能性を秘めている。そうした可能性を避けるためには、対話の文脈の中に立ち現れてくる、子どもの示すさまざまな心模様に、教師である前に一人の人間として子どもに関わる姿勢を持つことが、これまた大切である。

#### 4. 「教師が陥りがちな、話し合いの深まらない状況」とは

これまで、子ども主体の「話し合い・学び合い」を中心とした授業を営むためには、これまでの教師主導の知識伝達型の授業を反省し、どのような関わりの姿勢や技量が求められるかについて、簡単に述べて来た。それは大きくは三つのカテゴリに分類できる。

一つは、対話を支える話し合い活動の土壌作りであり、一つの授業場面の中で子ども達に育むというよりも、授業外でのさまざまな活動場面(例:朝の会、帰りの会、特活など)の中で形成することが大切である。この対話を支える土壌作り、すなわち、教師と子どもと、子ども同士の間で“何でも自由に延び延びと言い合える”信頼関係が出来ていないと、子ども主体の「話し合い・学び合い」を中心とした授業は、“ただ意見を述べ合うだけ”で“相互の意見が絡み合わない、異なる意見のぶつかり合いが見られない”といった状態に陥り易い。形式的な話し合いは見られるものの、異なる視点の発見や理解の深まりに結びつ



く実質的な話し合い・学び合いまでには至らない。その意味では、“対話を支える話し合い活動の土壌作り”は、子ども主体の「話し合い・学び合い」を中心とした授業実践を、その基底で支える、必須不可欠な基本的条件である。

二つ目は、授業観と密接に関係しているが、事前の教材研究ないしは授業デザインの中で考慮すべき諸側面である。三つ目は、実際に授業を営んでいくときの、教師の関わりの姿勢ないしは技量である。

私たちは、これまで三年に渡り、“子どもに学ぶ、現場教師に学ぶ”という姿勢で、実際に授業現場に入り込み、授業を観察するなかで、教師や子どもの瞬時瞬時の息使いや、考え、悩み、苦しむ、もがく姿を肌で感じ取り、どうしたら、子ども主体の「話し合い・学び合い」を中心とした授業作りが可能になるか、その改善策と一緒に取り組んで来た。その過程は、毎日が、「発見と驚きの連続」であった。現在、筑紫野市(阿志岐小学校)、春日市(大谷小学校)、福岡市(高取小学校)、北九州市(霧丘小学校、池田小学校など)の現場教師と一緒に、授業録画カンファレンスを主体にして、上述した三つのカテゴリの改善に努めるなかで、子ども主体の「話し合い・学び合い」中心の授業作りに取り組んでいる。その改善の過程は“ローマは一日にしてならず”のごとく、遅々たるものではあるが、確実に進歩している。

その改善の過程で、多くの教師が体験する(している)、「教師が陥りがちな、話し合いの深まらない状況」の原因がいくつか見えて来た。ここでは、その原因を、特に、上述した第二、第三のカテゴリに関するものに絞り込んで報告する。

今まで実践したことのない子ども主体の「話し合い・学び合い」を中心とした授業実践に初めて取り組む教師の技量向上を図る策としては、いくつか想定できる。優れた実践家のビデオを見ながら、自分の授業実践に照らし合わせ、その優れた実践家の振る舞いを型取る方法も一つの策である。しかし、優れた実践家の実践知は、そのクラスの子ども達との長い時間軸の中で形成されてきている信頼関係に裏

づけられ、また文脈に組み込まれているだけに、実践家はその詳細を可視化し、言語レベルに翻訳し直し、伝えようとしてもなかなか伝わり難い。さらには優れた実践家の実践は身体化されたレベルでの技量のもとに展開されているので、その実践家自身さえも自分がある文脈の中で取った自分の行為の背景にある意図を明確に他者に分かるように語ることが出来ないことが多々あるだけに伝わり難い。

それよりも、自分のクラスの子どもの実態を踏まえながら、未熟ではあっても、まずは第二、第三のカテゴリを考慮に入れながら、日々、実践を積み重ねていく自分の姿(授業録画)を対象化し、皆で一緒になって、教材分析の段階や、実際の授業の進め方、授業の中での発問などを一つ一つ、前向きに吟味検討しながら、問題点を明確にし、その明確になったものをまた実践の中で吟味、検証していくというサイクル(認知レベルでの理解を行動レベルで実践する、その反省から新たな問題に気づくといった前進的な往還)を繰り返し積み上げて行く策を取った方が、自分なりの問題意識が明確になり、何処をどのように自己研鑽していったら良いかが、分かり易い。

以下に示す事例は、そうした過程の中で、共通してみられた、「教師が陥りがちな、話し合いの深まらない状況」である。こうした事例を特徴づけている背景にある原因を知ることは、学びの初期の段階にあっては極めて有効な知識や技量となり得る。つまり、自分の実践の問題点を省察し改善策を求めて行く時に、自分の日々の実践の何処に、何に注意/努力すべきかを考えていく上で重要な手がかりになると考える。

#### 4-1. 巧く実践できない原因が“事前の教材研究・授業構成の段階”にある事例:

“子ども主体の「話し合い・学び合い」を中心とした授業の構成を考えるべきである”と言うと、45 分間の授業のほとんど全てを“子ども達の話し合いを中心に進める”，というイメージをもつ人も多いのではないだろうか。しかし、我々はそのような授業を想定しているわけではない。むしろ、1 時間の授業の中においてさえも、子ども達が話し合いを通じて学び合う時間というのは 10 分から長くても 20 分である。「話し合い・学び合い」にどれだけの時間を配分するかは固定しているのではなく、今日の授業が単元の中で何処に位置づいているのか、今日の授業の中で何を学ばせたいのかなど、状況によって、流動的に異なることは言うまでもない。

その他の時間は、その話し合いの中に子ども達が参加するための状況づくり(話し合いを仕組む必然性のある状況づくり)やまとめの時間に配分しなければならない。その状況作りの中では、教師が何をしっかりと子どもに伝えるか(大切な知識の伝達)、教えるか(教材の意味理解)も当然行わねばならない。大切なことは、“教師がしっかりと教える内容や側面に配分する時間”と、「子ども達に、何処で何を考えさせるか、話し合わせるかにどれだけの時間配分を行うか」を授業構成の段階で予め想定していることである。だが予め想定していたからといって、実際の授業の中では巧く展開しないことが多いので、その想定を状況に合わせて、柔軟に変更することが極めて重要になる。ただし、授業前のデザインの段階で、この状況づくりが適切に想定されていないと、たとえ、子ども達に「話し合い・学び合い」の時間が 10 分～20 分与えられたとしても、その時間帯の中で、子どもたちは何を何処まで話しあったらよいか明確でなく、結果的に、考え／学び合うことはできない。

このように考えると、子どもが主体的に話し合う／学び合う授業を生成していくための事前の授業計画段階でのポイントとしては、大きく次の二つを指摘できる。

(1) **授業の山場づくり** 一つには、実際に話し合い(学び合い)を仕組む部分を何処に、何の目的で設定するか工夫である。この話し合いの場面や状況を以下では「授業の山場」と呼ぶことにする。「授業の山場作り」にあたっては次の諸側面への心配りが必要になる:『この教材を使ったら、子ども同士の中で意見や考えが異なる部分はどの辺りか、誰が何処で、どのように“つまずき”そうか、子どもの達の視点と教師の視点とがズレ易い部分は何処か等を予め想定してみること』である。この授業計画の段階で、何処で、何について、何故「話し合わせるか・学ばせるか」をいくら熱心に想定していても、実際の授業の過程では、その想定通りに展開しないことが頻繁に生じる。いや、“想定通りには進まない”と考えていた方がよい。とはいっても、こうした事前の教材分析や授業構成が十分に練られていると、実際の授業展開の中では、心に余裕が出来て、子どもとの実際のやりとりの過程を鳥瞰的に見守る目が生まれやすい。その意味では、単元の中であるいは今日の1時間の授業の中で、対話によって視点の違いを明確にしたり、考え方を深め合う“「場」や「状況」は何処か”を予め複数想定していることが大切になる。もちろん、授業展開の中で子ども達の考えや視点に多様性が見られ混乱しているような状況で、即興的に対話を仕組むことができればそれに超したことはないが…。なかなかその技量の発揮は容易ではない。

(2) **議論展開の為の足場づくり** 「授業の山場」において学び合いが生じるための事前の状況作りを工夫することも重要である。例えば、子ども達が“つまずく”、“堂々巡りする”、“意見が沈滞し始めた”ときに、その状況を打開するための手立てとして、“日常経験との結びつき”、“関連する情報の提示”、“問題に関連する語句の定義の共有”などを図りながら、子ども達で、またその状況を立て直していくような、足場作りを準備しておくか否かによって、授業展開が大きく異なる。

以下の事例は、この二つのポイントに関して、事前の準備がなされず、不十分なまま授業実践に望んだために、話し合いの深まりが実現されなかったケースである。

### (1)授業の山場づくりが不十分なケース

「話し合いを支える問いの準備」：授業の山場づくりにおいて、どのような「問い」を教師が準備するのが重要なポイントとなる。学び合いを成立させるような話し合いを支える問いとしては、以下のような条件を備えている事が必要であろう。

条件1:子ども独自の視点が反映されうる問いであることが必要となる。全ての子どもが、教師の与えた特定の視点からしか考える事ができないような広がり無し問いでは、話し合いをさせたとしても、他者の考えに出会い、自らの視点を見直したり、広げたりするような思考は子ども達の間には生まれない。

条件2:共同で学ぶ上で適切な難易度を持つ問いであることが必要となる。話し合う問題が簡単すぎる場合、子どもはわざわざ話し合う必要性を感じない。逆にあまりに困難すぎる場合、特定の子どもの説明を他の子どもが黙って聞くだけの話し合いになってしまう。全ての子どもが問題解決のプロセスを分かち合い、協力する事が必要となるような問いを準備することが重要となる。

条件3:その問いを考える必然性があることが重要である。ここで言う必然性があるとは、何のために問題を考えるのかが共有されていることや、その問題を(みんなと)考えてみたいという気持ちを持つ事である。我々自身が日常場面で話し合いをする時には、必ずこのような必然性が生じている。しかし、授業という場面では子ども達が必然性を持たないような話し合いの状況を教師が一方向的に与えることも多々みられる。大人であっても話し合う必然性がない場面では話し合わない(合えない)事を考えると、子どもがそのような状況で話し合うことは非常に困難であろう。

条件4:教師自身が、その問いによって「何をどこまで(どのように)学ばせたいのか」というビジョンを明確に持ち、それを子どもたちと共有することが必要である。

そして、上記のような問いを子ども達と共有するために、教師は発問の言葉を洗練させなければならない。このような問いを計画するためには、教師は教材研究の段階から、教師の視点や意図を先行させるのではなく、子どもの視点に立ち返って、子どもの思考の特徴や水準を想定することが必要となる。子どもの視点、難易度の適切さ、問いの必然性などは、実際の子どもの対話の中で、教師の発問と現在の子どもの現状の中に立ち現れてくるものだからである。

以下では、このような条件に教師が十分な注意が払わずに授業に臨んでいることが原因で、話し合いの山場において子ども同士の学びの深まりが見られなかったケース、あるいは逆に、教師が十分に注意を払いながら授業に臨んでいたことで話し合いが深まりを見せたケースを報告する。

### 【事例1:『注文の多い料理店』(東京書籍-5年生)】

■めあて:二人の紳士の会話や行動からどんな人物なのか読み取ろう

■活動の流れ:問いの提示→ひとり学び→全体交流1→班での話し合い→全体交流2

#### 【「問いの提示」時の教師の説明】

---

- [めあての音読]

教師 まず、二人の紳士の会話や行動をこの文章などから探します。そして、どんな人物なのか分かるところを見つけて、そこに線を引きます。そして、そこからからどういう人だと分かるか、空いているところに書いてください。たとえば、二人の紳士は「お金持ち」だとか、そのようにして、いろいろなところにたくさん書いていってみてください。

---

○全体交流1:「二人の紳士はどんな人物だと思うか」に関して、ひとり学びをもとに全体で話し合う。しかし、教師は子どもたちの書き込みの発表を以下に示すように羅列的に板書するだけで、出された意見をもとに「紳士という人物をどういう側面から考え、深めて行けばよいのか」という指示もないままに班活動を行わせてしまう。

#### 【「全体交流1」時のやりとり】

---

教師 はい。じゃあ、発表してください。

(※児童から、根拠となる記述と、そこから考えられる二人の紳士の特徴が出される)

- ・「猟をするのが好きな人」
- ・「鉄砲を打つのが好きな人」
- ・「犬を飼っている人」
- ・「大金持ちの人」
- ・「お金のことしか考えていない人」
- ・「イギリスの兵隊が好きな人」
- ・「体が丈夫な人」

教師 はい。次にやることは、班にして、自分が書いたものを出し合ってください。理由を付けて、一人ひとり班に紹介していってください。そして、班でみんな出し合ったら、一つの文でまとめてください。はい、どうぞ。

---

○班での話し合いの特徴:その結果、子ども達は教科書の中から二人の紳士の特徴に関連した語句(ex. お金持ち、犬を飼っている等)を抜き出して、お互いに発表してまとめるだけにとどまり、「紳士とはどのような人物か」についての心情的な側面や行動的な側面や性格的な側面への深い学び合いは生まれていなかった。

■教師が陥っている状況:

○条件4の欠落:問いによって何を学ばせたいのかが明確でない

⇒「二人の紳士はどのような人物だと思うか、教科書の語句から各自が考えたものを班で話し合っ、一つにまとめる」という問いだけでは、教師が紳士の「表面上の特徴(ex.お金持ち、猟が好きな人)」を整理させたか

ったのか、それともその語句に秘められている内容を総合的に類推したときに浮き彫りにされて来る、二人の紳士の「性格・考え方・人間性(ex.ひどい、命を大切にしない)」を考察させたかったのか、教師の真意が子ども達に十分に伝わらない。そのために、紳士という人物をどういう側面から考え、深めて行けばよいのか、子ども達は教師の意図を共有できずに、話し合いの目的をも明確にならず中途半端な話し合いの活動に留まっていた。そのことが、語句を出し合った後に、子どもたちが話し合いを深めて行くことを困難にした可能性が考えられる。このような事態を避けるためには、教師は全体交流1でまず児童の意見を整理し、班での話し合いの目的と枠組み(何のために、何を、どのように話し合うのか)を明確に提供する必要があったと考えられる。もし教師の問いかけ(「二人の紳士はどのような人物か」)の背景に、その紳士の「性格・考え方・人間性(ex.ひどい、命を大切にしない)」に気づいて欲しい意図があったとするならば、「皆さんは教科書の中に記述されている語句を指摘している人が多いが、その言葉の裏に隠されている意味を手がかりにしながら、紳士の性格・考え方・人間性について、班で話し合っただけで欲しい」というように、問いをより明確にする必要があったのではないか。

#### ○条件2の欠落:問いが幼稚で曖昧すぎる

⇒語句を抜き出して一文にまとめるだけの作業は、五年生の児童にとっては非常に単調な「作業」である。そのため、話し合いたいという気持ちが生じにくい幼稚な問いといえる。“教科書の中に記述されている手がかりをベースに考えさせる”という点では、「語句を抜き出させる」という行為は適切だろうが、“何について、何処まで踏み込んで、子ども達に考えさせるか”という意図がこの問いにあったとするならば、「教科書の中に記述されている語句を手がかりに、二人の紳士は“どのような性格・考え方・人間性(ex.ひどい、命を大切にしない)をもった人であるか、各自で考えて欲しい」といった問いかけの方が適切ではないか。すると、子ども達が考える水準に幅が出てくる。ある子ども(の層)は、表面上の語句レベルで考えるかもしれないし、他の子ども(の層)は一步踏み込みその背景に秘められている側面まで深く考えるかもしれない。多様な考えが生み出されてくる思考空間が自ずと広くなり、クラスの中に知的探索の議論が巻き起こる可能性も高くなる。

### 【事例2:『桃花片』(東京書籍-6年生)】

■めあて:熱心に仕事に励む楊の気持ちを読み取ろう

■活動の流れ:めあての確認→ひとり学び→書き込みの発表→全体交流

○めあての確認:本時の学習場面を全体音読した後、教師はめあてを提示するが、単元の最初に立てためあてをそのままただ確認するだけになっている。

#### 【「めあての確認」時のやりとり】

- 
- [本時の学習場面の音読]
- 教師 はい、これが[本時の]3の場面ですね。じゃあ、今日のめあてを確認します。じゃあ一緒に読みみましょう、…さん、はい
- [めあての全体音読]熱心に仕事に励む楊の気持ちを読み取ろう  
(※その後学習プリントを配布し、再度めあての全体音読を行う)
- 教師 はい。今日は、仕事に励む楊の気持ちを読み取っていきます。
-

## ■教師が陥った状況

○条件3の不十分さ:子どもにとって考える必然性のある「めあて」を立てられていない。本時のめあては、単元最初に場面分けをして物語全体の構成を捉えさせた時に、教師の側が立てたものである。したがって、そこに子どもの疑問や課題意識は十分取り入れられていない。たとえ初発の感想を基に立てた学習課題であっても、物語を読み進める中でその瞬間瞬間に立ち現われてくる、子ども自身の「考えたい」という気持ちに迫るような問いを立てる必要があったと考えられる。

### 【事例3:『日曜日のバーベキュー』(道徳科教材-4年生)】

(この事例は事例1・2とは異なり、「班での話し合いが多様な視点から沸き起こるような適切な状況作りがなされたこと」で、子ども同士の話し合いの中に多様な考えが生み出された良い事例として挙げるものである)

■めあて:みんなの場所やものを使うときに大切な心について考えよう

■活動の流れ:問い①の提示→全体交流1→問い②の提示→班での話し合い→全体交流2

#### 【「問い①の提示」から「全体交流1」でのやりとり】

---

教師 [物語の冒頭で]お母さんが自転車のかごに捨てられているゴミを、ブツブツ言いながら片付けているのを見て、主人公はどう思っただろうね?

(※その後、児童からさまざまな意見が出される)

- ・「自転車のかごはゴミ箱じゃないのにどうして捨てるんだろう」
  - ・「お母さんが困っているのに、どうして捨てるんだろう」
  - ・「ちゃんとゴミ箱に捨てるべきだ」
  - ・「お母さんがかわいそうだ」
  - ・「いいかげんにしてほしい」
- 

#### 【「問い②の提示」での教師の説明】

---

(※その後バーベキューをした後で、河原の奥のゴミ置き場にゴミを捨ててに行った主人公は、実際にはそこがゴミ捨て場ではないことに気づく。誰も見ていない人がいないその状況での、主人公の葛藤を考えさせる場面で)

教師 主人公の心の中は、置いて帰ってしまおうか…、いや、持って帰らなくてはいけない…、という気持ちで迷ってるんですね。じゃあ、どんな気持ちで迷っているのか、班で話し合ってください。

---

○「班での話し合いを促進する状況作り」:「ゴミを持って帰りたくない」という葛藤は、話し合いの中で実感しにくいと考えた教師は、一杯に詰められたゴミ袋4つを実際に用意して、話し合いを行っている子どもに見せ、臭いがかがせるという介入を行う。それにより、子どもたちから「あれを持って帰るのは確かにイヤだ」という意見が出され始める。

### 【「班での話し合い」時の教師の介入】

---

(※ある班での話し合いに介入しながら)

教師 どちらの気持ちが出てきた？

児童A 持って帰る….

児童B 分からん….

教師 じゃあ、持ってきてあげるよ、ゴミを。

(※教師は、事前に用意していた四つのゴミ袋のうちの一つを班に持ってくる)

教師 これ、四つのうち一つだよ。これを…[児童らに手渡そうとする].

児童ら うえー！

教師 うん、「うえー！」やろ。その「うえー！」が大事なんよ。そうやろう？…ほら、[置いていこうとする]  
悪魔がささやく、ささやく。はい、話し合って。

(※「何これー」「これ、本当に持って帰るの？」という意見が出始める)

---

### 【「全体交流②」でのやりとり】

---

児童A 捨ててはいけないと書いてあるから持って帰ると思います。

(※「いや」「置いていく」という反応が起こる)

児童B でも、みんなが置いているし、誰にも分からないから置いていくと思います。

児童C 「でも、人任せにしてしまうのもいけないことだから、持って帰ろうかな」です。

児童D 「でも、持って行っても車に入りきらないし、置いていこうかな」です。

児童E でも、ここはゴミ捨て場じゃないから、決まりは守らなきゃ….

児童F ゴミは臭いから、置いて帰ると思います。

教師 臭いと何がいやなんでしょう？

児童F だって、車の中とか臭くなるから….

---

#### ■教師の働きかけの意味:

○条件1への配慮:子どもが複数の視点を考慮するような適切な状況づくり

⇒「(ゴミ捨て場ではないところに)ゴミを捨ててしまうべきか、それとも持ち帰るべきか」という主人公の葛藤について話し合いをさせた場合、全体交流①のやりとりのように「ゴミを捨てるのはよくない」という意見に簡単にまとまってしまうおそれがある。そこで教師は、対立する立場である「ゴミを捨てるのも仕方ない」という視点から子ども達が考えるように、実際のゴミを見せて、これだけ臭いゴミだから捨ててしまう気持ちも分かるという視点を持たせる介入を行っている。この工夫によって、全体交流②では、両方の視点から意見を出し合うことで、話し合いが活性化している。

○条件4への配慮:話し合いの必然性

⇒なぜ、この問題を考える必要があるのか。それは、ゴミを捨てるのは良くないけども、つつい捨ててしまう現実の状況があるからである。実際にゴミを見せるという働きかけによって、現実場面での気持ちの葛藤を子どもたちが感じる。そのことで、実際には自分たちも同じようにゴミを捨ててしまうのではないだろうか、と、より現実的な問題としてこの問いを捉え、話し合う必然性が生じるものと考えられる。

## (2)議論展開の為の足場づくりが不十分なケース

「子ども達がお互いの意見を吟味・検討する基準や視点の準備」：一つの授業の中で、学び合いが生まれるような話し合いを実現するためには、対話が生まれそうな授業の山場において適切な問いが与えられる事に加えて、その問いについて学び合うためのベースとなる知識や視点、枠組みを子ども達に提供しておく事が必要となる。そのような話し合いに参加するための足場づくりが適切になされていなければ、

状況1:話し合いの前提が各自で異なるために話し合いが深まらない

状況2:場に出された意見を吟味・検討し、話し合いの中での思考を深めることができない。

などの問題が生じると考えられるからである。

以下は、そのような足場作りの不十分さのために授業の山場での話し合いが深まらなかった事例である。

### 【事例4:『自然のかくし絵』(東京書籍-3年生)】

■めあて:『自然のかくし絵』が大きくいくつのまとまりに分かれているかを考えよう

■活動の流れ:問いの提示→導入段階(例示)→ひとり学び→全体交流

#### 【「問いの提示」時の教師の説明】

教師 はい、[本教材の]段落は10個あったんですよ、段落は10個。でもこの話はね、10個の話に分かれているんじゃないくて、この段落のいくつかは、焼き鳥を串に刺したように、いくつか引っ付いているんです。

(※数名の児童から「分かった」という反応があがる)

教師 引っ付いてないのもあるんですよ、はい。それを今日はみんなで考えたいなあ、と思います。

○導入段階:形式段落①②を例として、意味段落のまとまりを説明する。しかし、①②のまとまりについて考える枠組みとして提示されたのは、「話が繋がっている場合には同じ単語が多い」ことのみであり、本来教師がこの問いで狙っていた「内容面のつながりから段落分けを行う」という枠組みは確認されなかった。そのため、その後の「全体交流」では、子どもたちがそれぞれ異なる枠組みで段落分けを行ってしまい、お互いの意見を吟味・検討する「ものさし」を共有することができなかった。

#### 【「導入段階」時の教師の説明】

教師 じゃあ、この①(=段落1の小見出し:セミやバッタをふと見失うことがある)と、②(=段落2の小見出し:セミやバッタは周りの色と見分けにくい色で保護色である)、これ、まとまりにするとときに繋いでいいかな、よくないかな。どうですか。

(※児童からは反応がない)

教師 じゃあ、先生が一回①と②を読むので、聞きながら考えてくださいね。これ一緒の話だと思ってたら、繋いでいい方に手を挙げてください。いや、違うなって思ったら、よくないという方に手を挙げてください。

(※音読後に挙手を求めるが、どちらにも挙げられない(=分からない)児童が半数近くいる)

教師 じゃあ、繋げた方がいいなっていう人の意見を聞きたいんだけど、これとこれは一緒にしてもいいって意見なんですけど、何でか言える人。「だって、〇〇だから」って言える？



(※児童からは挙手がない)

教師 みんな、意見出してよ。はい、じゃあAさんから行くよ。はい、お願いします。

児童A セミとバッタがどちらにも出てくるからです。みなさん、どうですか。

児童ら 分かりましたー…。

教師 あー、セミとバッタのことが①でも出てくるし、②の段落でも出てくるから、同じ話じゃないかって、Aさんは思ったのね。そうだね、話が繋がっている時は同じ言葉が出てくるとかもしれんね。同じ言葉がいっぱい出てくるところで、話が繋がるとかもしれんね、はい。みんなは、どう思う？①と②をこんなふうに引っ付けてもいいですか？

(※数名の児童が「はい」と言うだけで、他の児童からはあまり反応がない)

教師 じゃあ、一回引っ付けとくよ。じゃあ、ここは引っ付いてるって考えて、③～⑩までがどんなふうに引っ付くか、ちょっと自分で考えてみてください。

### 【「全体交流」時に出された意見の特徴】

まとめり	その理由
③④	③(コノハチョウは木の枝に止まっていると枯れ葉と見分けがつかない) ④(保護色によって身を隠す昆虫はたくさんいる) ⇒どちらも身を隠す場面について述べているから
④⑥	④(保護色によって身を隠す昆虫はたくさんいる) ⑥(トノサマバッタは体の色が保護色になる場所に住んでいる) ⇒保護色によって身を隠す昆虫の一つの例が、トノサマバッタだから
④⑩	④(保護色によって身を隠す昆虫はたくさんいる) ⑩(保護色はどんな時でも役に立つとは限らない) ⇒どちらも保護色について述べていて、関係があるから
⑨⑩	⑨(昆虫は保護色のところにいると動いたら食べられる) ⑩(保護色はどんな時でも役に立つとは限らない) ⇒「動いたら食べられる時もあるので(理由)、役立つとは限らない(結論)」から

#### ■教師が陥っている状況

○状況1:段落のまとめりに分けるための枠組みがそれぞれに異なっているために、お互いの考えを吟味・検討する前提(=足場)が共有されていない。

⇒導入段階で、①②のまとめりについて考える枠組みとして「話が繋がっている場合には同じ単語が多い」ことのみを示している。しかし、全体交流で出された意見のなかには、③④(=同じ話題を述べているという関係)、④⑥(=主張と具体例の提示という関係)、⑨⑩(=理由と結論という関係)のように、異なる枠組みからまとめりに分けていた児童もいた。このような事態を避けるためには、教師は導入段階で、「①②は同じ話題について述べている。②には①の理由が書いてあるので、①と②は文章構造上(論理展開上)一つの意味的なまとめり(=意味段落)になる」というように、内容面のつながりから段落分けを行うという枠組みを確認することが必要であったと考えられる。

【事例5:『よかったなあ』(東京書籍-4年生)】

太風雨あ 陽ににあ にみ洗 かがわよ がかれか やれった いてな あ	そ何鳥どよ こがやんか で訪な 動ねけとた かるもこな なののろあ いをやに でも虫や 待って人 いてく れて	みども何よ んのっおか なとくつ ひ数た めとか何な いつぎちあ めひりよ いとなう につく草 違もや っていて いてく れて	か美目ぼよ ぐしのくか わいさら しもめの いのるな 実のまあ 代表みわ 花のどりに 葉の木 っぱいて ばくれ て	よ か っ た な あ ま ど な あ み ち お
---	---	---	--	---

■めあて:詩を読んで感じたことを出し合い, 作者の思いについて考えよう

■活動の流れ:導入段階(前時の振り返り)→めあての提示→ひとり学び→全体交流

○導入段階:前時の学習(詩『ふしぎ』)を振り返り, 詩の書き込みでは「見えてきたもの」「聞こえてきたもの」など五感を通して感じたものを自由に書くことを確認する。

【「ひとり学び」開始時のやりとり】

---

-	[めあての書き込み]
教師	じゃあ, めあて読みましょう。…さん, はい。
-	[めあての全体音読]
教師	はい, それではみんな, 書き込みをしてください。 5分間あげます, いっぱい感じたこと書いてください。よーい, スタート。

---

○全体交流:ひとり学びをもとに全体で話し合う場面。教師は「感じたことなら何でもいいから発表するように」促すが, 子どもたちはなかなか発表できずにいる。

【「全体交流」開始時のやりとり】

---

教師	もう, 感じたことなら, 何でもとにかく出してもらっていいですか。はい, どうぞ。 (※児童からは挙手がない)
教師	…どこからでもいいよ, 書いたでしょう?…はい, どうぞ。言おう, 言おう (※一人の児童が発言するが, 他の児童からは発言が続かない)
教師	はい。…続けてください, …続けてください。

---

■教師が陥っている状況

○状況2:本時の詩を読み深めるためのベースとなる知識や視点, 枠組みが提供されていないため, 子どもたちが考えを出し合う・聞き合うことができていない。

⇒「何でもいいから発言する」という教師の発言は多くの教室で聞かれるが, 子どもにとって「何でもいい」という問いかけから学習を深めることは難しい。自分の考えを持てた児童は発言できるかもしれないが, 聞く

側の児童にとっては、発言を聞くための枠組みがないために、自分の考えとの共通点や違いを見つけにくく、発言を繋げられないためである。まずは全体で読み深める視点や枠組みを確認した上で、ポイントを絞って書き込みをさせることが必要だったと考えられる。

例えば、“一連から四連の最初に出てくる「よかったなあ」の言葉に込められている作者の意味は同じだろうかを考えながら、自分が感じたことその感じが何処から生まれてくるかに注意しながら、書き込みをしてください”といった方向づけがあったら、子ども達が感じるものや状況から立ち現れてくるアイデアはどのように変化したであろうか。

詩の授業のゴールを何処に定めるかは教師によって多様性があるが、少なくとも、そのゴールを「自分の五感を通して感じるもの、生活体験に照らし合わせてそこに見えてくるもの、どの視点に立つかによって状況の見え方や理解の仕方や解釈の仕方が多様に異なることを、他者の考えや発言を聞きながら子ども達に気づいて(体験して)欲しい」という所に設定したとしても、そのゴールに向けて子ども達が思考を働かせる枠組み(教師の発問によって方向づけられる)は明確にしなければなるまい。

#### 4-2. 巧く実践できない原因が“やりとりの中での教師の役割(つなぐ・からめる)”にある事例:

話し合いの山場において、子ども達だけで絡み合いのある話し合いを行う事は非常に困難なことである。そこで教師は状況に応じて個々の発言のポイントがどこにあるかを整理する、意見間の繋がりやズレや矛盾点を明確にするような役割を担うことが必要となる。しかし、「授業は生き物」と言われるように、どんなに事前の教材研究を綿密にやっていたとしても、実際の授業でのやりとりはその想定通りには動かない。そのため、子どもの発言に即興的に対応していくことが必要となる。具体的には、実際の話し合いの流れの中で以下のような対応が重要となると考える。

対応1:一つ一つの子どもの意見を正確に、重要なポイント(その発言の中で子どもが特にこだわりを持っている部分、発言の背後にある子どもの思考)に注目して行く。

対応2:子どもの意見を授業の流れの中に適切に位置づけ、活かしていく。

対応3:異なる子どもの発言間の繋がりやズレを明確化し議論を焦点化する

対応4:停滞した話し合いを深める(動かす)。

しかし、こういった即興的な対応は多くの教師にとって非常に困難なことである。以下では、授業の山場における子ども達の発言への対応の難しさから話し合いの深まりが困難になった事例を紹介し、即興的な対応を支える教師の態度・姿勢について考える。



## ■教師が陥っている状況

○対応1の不十分さ:子ども達の発言のポイントが教師が読み取れなかった。

⇒子ども自身が明確に理由を言葉にすることができないというこの状況では、教師が子どもの発言のポイントを読み取り、それを言葉にして子どもたちに返して、考えさせる働きかけが重要となる。例えば、上記の意見の中からは、「単色⇔二色」「暖色⇔寒色」「濃淡」「輝度」などのポイントが見えてくる。『なぜ二色(単色)なのか』『なぜただの赤ではなく濃い赤だと思ったのか』などの働きかけを行うことで、子ども自身が自分のこだわりや思考を言葉にする機会を作り出すことができたのではないか。

⇒「出された意見のポイントはどこなのか」「発言の背後にその子なりのどんな思考があるのか」という点から、子ども達の意見をきく耳をもつことが重要である。

## 【事例7:『あめですよ』(東京書籍-1年生)】

■めあて:雨が大好きな人物と嫌いな人物の気持ちについて話し合い、擬態語づくりをする

■活動の流れ:問いの提示→全体交流

○問いの提示:教科書の挿し絵の登場人物を見て、雨が大好きな人物と嫌いな人物に分け、さらにその理由を考えさせる。

### 【「問いの提示」時の教師の説明】

---

教師 [挿絵を黒板に張って]この絵の中で、雨が大好きだと思う人や動物には「○」を、雨が嫌いだと思う人や動物には「△」を付けてください。普通だと思うときには、何も付けなくてください。

---

○全体交流場面:教師の「何で雨が好きだと分かったのか」という発問に対して、「ニコニコしているから(雨が大好き)」というように理由を答える意見だけでなく、『好き』と『大好き』は違うなどの意見も子ども達から出てきた。これらの意見に対して、教師は『好き』と『大好き』はどう違うの? 『好き』と『普通』は同じなの? というように全て発問で拾い上げ、全体で考えていく時間をとっている。そのため、本時の中心となるめあての活動(=好きな気持ちや嫌いな気持ちを表す擬態語を考える)に十分な時間がとれなくなってしまった。

### 【「全体交流1」時のやりとり】

---

教師 はい。じゃあ好きな方と嫌いな方に分けてもらおうかな。AさんとBさん、どうぞ。

(※AさんとBさんが挿絵を分ける)

教師 はい。じゃあ右が「雨が好き」で、左は違うのね。何で「雨が好き」って分かったの?

(※数名の児童が理由の説明を行い、それぞれの意見について交流していく)

・「傘も何も持っていないから」

・「水の中にいる動物だから」

・「ニコニコしているから」

教師 そうか。だから、[右側の動物は]みんな「雨が好き」なんだね。

児童A 違う、雨が「大好き」…。

教師 ああ。「好き」と「大好き」はどう違うの？  
(※その後、「好き」と「大好き」かどう違うかの話し合いが続く)  
B:「好き」は普通で、「大好き」はもっと好き  
C:「好き」は好きで、「大好き」は「好き」よりもっと好き  
教師 「好き」よりもっと好きなのが「大好き」で…、「普通」は？「好き」と違うの？  
D:「好き」が半分で、「嫌い」も半分  
教師 ああ。じゃあ、Bさんは「好き」は普通って言ってくれたけど、「好き」と「普通」は同じなの？  
児童ら 違う…。  
(※その後、「好き」と「大好き」と「普通」がどう違うかの話し合いが続く)

---

### 【「全体交流」終了時の教師のまとめ】

教師 さあ、じゃあ、ここまで今日読んで、「大好き」な音(=擬態語)をいっぱい考えた人、手を挙げて。  
(※半数以上の児童が手を挙げる)  
教師 はい、じゃあ、手を下してください。じゃあ、それを明日作ってみようね。はい、終わります。

---

#### ■教師が陥った状況

- 対応2の不十分さ:子どもたちの全ての発言を同じように取り上げてしまい、本時の活動とのつながりの中で活かしていくという視点で拾い上げられていない。子どもたちの疑問を全て拾い上げ、全体の場で考えていく時間ととっていったため、本時の中心となるめあての活動(=好きな気持ちや嫌いな気持ちを表す擬態語を考える)に十分な時間がとれなかった。
- ⇒結果として、教師は問いを通して「何を」気付かせ考えさせたかったのかが分からなくなってしまったという印象を受ける。「何を学ばせたいのか」を教師自身が明確に持っていなかったために、個々の発言をめあてに対して位置づけることができず、全ての子どもの発言を等しく拾ってしまうことになったのではないか。
- ⇒めあてと直接繋がらないような意見が続いたとき、話し合いの方向をどこに戻したらよいのか。そのためには、本時のめあてにおける問いの位置づけが明確になっていなければならない。
- ⇒全ての意見を拾えばよいのではなく、授業の山場との関係の中で、全体で検討すべき重要な問いと、教師の側で説明すべき問いとを見極め、時間配分を考慮し、授業の流れの中に活かすことが重要である。

【事例8:『かなしみ』(東京書籍-6年生)】

五連	かなしみを知るといふこと かなしみだろうか	四連	ぼくの知らなかった 深い 重い 人間だけの持つかなしみ 生きていく喜びの かげのかなしみ	三連	そういうかなしみが すこしずつほくにも わかつてきた	二連	そういうかなしみも かなしみだけれど そういうかなしみではない かなしみがある	一連	かなしみ 大木実 ほしい本を 買ってもらえなかったとき 対抗試合に負けて 泣いたとき かなしいとおもった
----	--------------------------	----	---	----	----------------------------------	----	--	----	---

■めあて:大木実さん(作者)があらわすかなしみについて、話し合おう

■活動の流れ:導入段階→ひとり学び(書き込み)→全体交流1(書き込みの自由発言)→問いの提示→班での話し合い→全体交流2

○導入段階:子どもに今日のめあてを予想させ話し合わせる。

【「ひとり学び」開始時の教師の説明】

教師 では、自分でこの詩を読んで、自分なりの考えを、つくっていく時間です。自分が感じたことや気が付いたことを書き込んだり、表現で工夫されているところを、線や矢印などで繋いだりすることも大事です。連同士の繋がりを読んで気付いたことでもいいです。10分間取りたいと思います。はい、書き込みはじめ。

○全体交流1:一人学びでの書き込みをもとにした自由発言の場面。はじめは4連の「かなしみ」を中心とした書き込みの発表が続くが、1連と4連の「かなしみ」の対比を促す教師の働きかけによって、「4連の「かなしみ」に比べると、1連の「かなしみ」は…だ」という意見が出され始める。しかし、教師はその対比について十分に整理しないままに、班活動に移ってしまう。

【「全体交流1」でのやりとり①】

教師 はい。では、全体の交流です。自分の書き込みを見て、どこから話を始めていきたいですか？はい、Aさんからいこうか。後はもう、どんどん自分たちで繋いでください。

(※4連の「かなしみ」を中心に、子どもから以下のような意見が出される)

【4連の「かなしみ」】

- ・人間にしか分からない「かなしみ」
- ・動物にはない「かなしみ」
- ・口に出せない「かなしみ」
- ・心の中で思っている「かなしみ」

教師 「かなしみ」という言葉が何回も出てくるよねえ。1連で書き込みをした人、[4連の「かなしみ」と]繋いでくれますか？

(※1連と4連の「かなしみ」との対比を中心に、子どもから以下のような意見が出される)

### 【1連の「かなしみ」】

- ・くやしいとかの「かなしみ」で、口に出せない「かなしみ」ではない
- ・自分だけの「かなしみ」で、4連の「かなしみ」とは違う
- ・自分が経験したことに対する「かなしみ」
- ・4連の「かなしみ」を経験する前は、こういうかなしみが当たり前だと思っていた

---

### 【「全体交流1」でのやりとり②】

---

(※①で出された意見を受けて、教師は発問を中心に読み深めていこうとする)

教師 では、大きく言うと、ここの1連の「かなしみ」と、こっちの4連の「かなしみ」とはどう違うんだろうね？

(※1連から4連の「かなしみ」への移行を中心に、子どもから以下のような意見が出される)

児童B 僕は、1連の「かなしみ」は最初から分かっていたけど、[4連では]新しい「かなしみ」が分かっていると思います。

児童C 私もBさんと似ていて、最初は1連の「かなしみ」をよく知っていて、すぐそういうふう泣いたりして、くやしいと思ったりしていたのが、少しずつ4連の「かなしみ」の方に近づいていったと思います。

教師 じゃあ、みんなにとって身近な「かなしみ」はどっちかな？

児童ら 1連…。

(※その後、1連と4連の「かなしみ」の対比を読み深めようと教師は発問を繰り返すが、子どもたちからはあまり意見が出されない)

教師 じゃあ、いまから班で話し合う時間を取ってみるので、この1連に表されている「かなしみ」と、4連を中心に表されている「かなしみ」が、何がどう違うのか、比べて考えてみてください。短い言葉で言うと、どんなことになるか、たとえば、こんな「かなしみ」のことじゃないかなっていうことを相談してください。

---

○全体交流2:班での話し合いをもとにした自由発言の場面。

### 【「全体交流2」でのやりとり】

---

教師 はい。では、この1連の「かなしみ」と4連の「かなしみ」を比べるやり方で、[作者の]大木実さんが表したかったことをもう少し掘り下げていきましょう。

(※1連と4連の「かなしみ」との対比を中心に、子どもから以下のような意見が出される)

#### 【1連の「かなしみ」】⇔【4連の「かなしみ」】

- ・よくある忘れられる「かなしみ」⇔忘れられない「かなしみ」
  - ・すぐ消える「かなしみ」⇔一生残る「かなしみ」
  - ・声に出せる「かなしみ」⇔声に出せない「かなしみ」
  - ・軽い「かなしみ」⇔重い「かなしみ」
  - ・浅い「かなしみ」⇔深い「かなしみ」
  - ・短い「かなしみ」⇔長い「かなしみ」
-



## ■教師が陥った状況

○対応3の不十分さ: 班で話し合いを行う前に、場に出された意見(=1連と4連の対比)が十分に整理されていない(=発言同士のつながりやズレがどこにあるかを明確にできておらず、お互いの意見を吟味するポイントが焦点化できていない)ため、「全体交流1」で出し尽くしてしまった意見を、さらにどのような視点から考えを深めればよいのかが分からない。結果として、班で話し合う時間をとったにも関わらず、「全体交流1」の場面で出された意見をただ繰り返したり言い換えたりしている発言や、「浅い」「深い」などの抽象的な言葉で説明をする子どもが多く、具体的にどのような違いがあるのかについて話し合いの中で深められていない。

⇒例えば、子どもは明確には述べていないが、1連と4連の「かなしみ」の間には「かなしみが生じる状況」「かなしみを理解する時期」という点からの大きなズレが存在している(1連の「かなしみ」=個人の中だけで生じるため、比較的早い時期から理解されるもの、4連の「かなしみ」=人と人(社会)との関わりから生まれてくるため、成長する過程で理解され始めるもの)。教師がその点に注目し、「かなしみが生じる状況」「かなしみを理解する時期」の違いから1連と4連の違いを考える等の焦点化があれば、全体交流1~2の間で行った班での話し合いが、その後の全体交流を活性化するものになったのではないだろうか。

### 【事例9:『桃花片』(東京書籍-6年生)】

■めあて: 熱心に仕事に励む楊の気持ちを読み取ろう

■活動の流れ: めあての確認→ひとり学び→書き込みの発表→全体交流

#### 【「ひとり学び」開始時の教師の指示】

---

教師 この場面での、熱心に仕事に励む楊の気持ちについて、自分の考えを作ってください。いつものように、手がかりになる言葉を見つけて、楊の気持ちを読み取っていきましょう。

---

#### 【「書き込みの発表」時のやりとり】

---

教師 はい、じゃあここまでです。じゃあ発表しましょう、…ええと、自由発言でいいです。

(※以下、子どもたちが各自の書くこみを発表している間、  
教師はほとんど介入せず、黙って板書している)

---

#### 【「全体交流」で児童の発表が一通り終わったときの教師の説明】

---

教師 手がかりになる言葉から、楊の気持ちを考えてくれました。[板書を]ちょっと見てもらっている? じゃあ、聞きたいこと、尋ねたいこと、何かありますか?

---

○板書(中央の「←」から右側が本文中の手がかりとなる言葉, 左側が楊の気持ち)

桃花片 岡野薫子

三の場面

めあて

熱心に仕事にはげむ楊の気持ちを読み取ろう

ふだん使うような焼き物はかり

それで満足しているんだらう

はぐらかされた

はなやかなつぼ った一回

父親ができないことを今に自分がする

顔は真っ赤になり、冬でもあせがにじんできると

土に命が

百回も二百回も

←

冬でも熱心に  
陶工のすばらしさを知った  
ぼくがはなやかな物を焼く  
父もできないすこいものを作る  
おいじても

もときれいなつぼを焼く

もつつくりたい

父を「える

今にやってもあそ

もつじものぞ

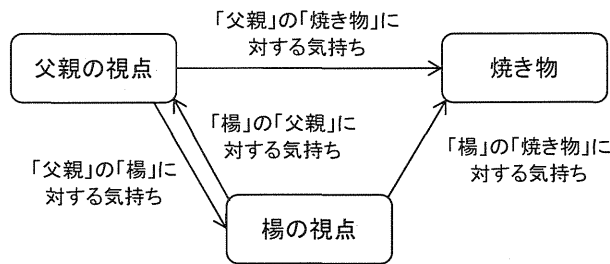
はなやかなものをつくれなくなった

満足してゐることが不思議

いじもの

■教師が陥った状況

○対応3の不十分さ: 子どもの発言を羅列的に板書するだけで、発言同士の繋がりやズレを構造化できていない。たとえば、板書中の楊の気持ちには「焼き物に対する思い」と「父親に対する思い」、さらにはそれぞれに対して「楊(息子)側の視点」と「父親側の視点」が交錯している(下図参照)。教師は本時の問いを通して、登場人物(「楊」「父親」)の視点の違いによる「ものの見方・考え方」の違いを捉えさせることをねらっていたにも関わらず、ただ発言の順番通りに板書してしまった。子どもたちの発表を聞きながら、教師がそれらの違いや共通点を対比的に整理することで、お互いの意見を吟味するポイントを焦点化する必要があったと考えられる。



『桃花片』における登場人物(「楊」「父親」)の視点の構図

### 【事例10:『マザーテレサ』(東京書籍-5年生)】

■めあて:場面ごとの学習問題をつくろう

■活動の流れ:導入(問いの提示)→班での話し合い1→全体交流1→班での話し合い2→全体交流2

○導入(問いの提示):前時に出された疑問をもとに、本時では「各場面の学習のめあてを話し合っ  
て決める」ことを伝える。その際、第1場面を例として、どの疑問や問いを学習問題とするかを話し合う。

#### 【「導入(問いの提示)」時の教師の説明】

---

教師 はい。今日やることは、この前みんなに出してもらった、第1～9場面の分からないこと・不思議なこと・話し合ってみたいことを、場面ごとに一つずつ絞っていきます。じゃあ、まず練習で、第1場面だけやってみます。

(※第1場面に関する疑問を板書する)

##### 【第1場面に関する疑問】

- ・疑問①:テレサはなぜ貧しい人たちのために働こうと思ったのか
- ・疑問②:群がってくるはだしの子どもたちを見るたびに、テレサの心はなぜ痛んだのだろう

教師 第1場面は二つしか出てこなかったの、どちらかにみんなで決めたいと思います。どちらが  
いか考えて、大事だと思う理由も述べてください。

(※その後、子どもから、疑問①を支持する以下のような意見が出される)

##### 【○疑問①を支持する意見】

- ・自分は何一つ不自由なく暮らしているのに、  
どうして何も関係ない貧しい人たちのために働こうとしたのか、分からないから
- ・自分の子どもでもないのになぜ働こうとしたのか、分からないから
- ・自分の生活を捨ててまでなぜ働こうとしたのか、分からないから
- ・疑問②は、疑問①を考えることに含まれるから

教師 じゃあ、第1場面はこっちの疑問(①)を考えていきます。

---

#### 【「班での話し合い1」開始時の教師の説明】

---

教師 じゃあ、次に第2場面を見てください。

##### 【第2場面に関する疑問】

- ・疑問①:なぜテレサは修道院から一人きりで出ようとしたのだろう
- ・疑問②:なぜ神の声が聞こえたみたいなのに、貧しい人たちのために働こうと思ったのか
- ・疑問③:なぜテレサはとつぜん神の声が聞こえたような気がしたのか
- ・疑問④:なぜ貧しい人のために働こうと思ったのか
- ・疑問⑤:なぜテレサはローマ法王に手紙を出していた二年間、気持ちが変わらなかったのか

教師 今度は第2場面の五つを、一つに絞りたいと思います。みんなで班で話し合っ  
て決めてみてください。

---

○班での話し合い1:第2場面に関して出された五つの疑問のうち、どの疑問を学習問題とするかを絞るた  
めに、班で話し合う。

○全体交流1:「班での話し合い1」をもとにして全体で意見を出し合う場面

【「全体交流1」でのやりとり】

---

教師 じゃあ、1班から順に、どの意見にまとまったか聞いていきます。

(※どの疑問を第2場面の学習問題とするかについて、子どもから以下のような意見が出される)

【×疑問①を支持しない意見】

- ・疑問③を考えることで解決できるから

【×疑問②を支持しない意見】

- ・第1場面の学習問題を考えることで解決できるから
- ・疑問③と内容的に近く、③の方がより中心的な疑問だから

【○疑問③を支持する意見】

- ・時間的に一番早い出来事なので、はじめに考えた方がいいから
- ・疑問③をきっかけとして(難しい)疑問⑤が解決できると思うので、まずは疑問③を考えた方がいいから

【×疑問④を支持しない意見】

- ・第1場面の学習問題を考えることで解決できるから
- ・疑問③と内容的に近く、③の方がより中心的な疑問だから

【○疑問⑤を支持する意見】

- ・二年間という長い間決心が変わらなかったテレサの気持ちを考えることで、疑問①の答えも分かるから

教師 じゃあ、もう一回班で話し合っ、いま出た「これとこれは同じ」「これとこれは違う」というのをふまえて、第二場面の学習問題としてどの疑問が一番ふさわしいか、一つに絞って決めてください。

---

○全体交流2:「班での話し合い2」をもとにして全体で意見を出し合う場面

【「全体交流2」でのやりとり】

---

教師 はい。じゃあ、新しい意見が出たかどうか聞いてみます。

1班から、どうですか？

(※「班での話し合い2」の結果としてどんな意見が出たか、班ごとに述べていく)

【○疑問③を支持する意見】

- ・時間的に一番早い出来事なので、はじめに考えた方がいいから
- ・疑問③の出来事が起こらないと、①にも⑤にも繋がらないから
- ・疑問③をきっかけとして(難しい)疑問⑤が解決できると思うので、まずは疑問③を考えた方がいいから

【○疑問⑤を支持する意見】

- ・二年間という長い間決心が変わらなかったテレサの気持ちを考えることで、疑問①の答えも分かるから

教師 じゃあ、もう時間もなくなってしまったので、第2場面は一応これ(③)で進めていくことにします。

---

## ■教師が陥った状況

○対応4の不十分さ:全体交流1で、各自の意見が出尽くした後で話し合いが停滞したときに、「なぜ停滞しているのか」「どうすれば動くのか」を考えずに、「とりあえず」班での話し合いに任せてしまった。その結果、班活動を行ったものの、「全体交流2」においても、ほとんど「全体交流1」と同じ意見しか出てこなかった。

⇒2度目の班活動に入る前に、「なぜ話し合いが停滞しているのか」を考えることが必要であったと考えられる。この場合、話し合いが停滞した原因として少なくとも、次の2点を指摘できる。

一つは、それぞれの意見を総合して整理し、さらにどこを考えればよいのかが明確にされていないことである。上記の意見を整理すれば、最終的に「疑問③と疑問⑤のどちらを考えるか」というところまで問題を焦点化できたと思われる。

第二には、「学習問題を選ぶ際の基準が明確でないこと」にあると考えられる。その基準が示されなければ疑問③と疑問⑤の間の絞り込みは不可能である。

⇒全体での話し合いが停滞したからといって、そのまま班での話し合いにしまったのでは、全く同様に班での話し合いが停滞してしまう。なぜなら、子どもたちが考えるための手立てを持たない状況は何も変わっていないからである。このような事態を避けるために、教師は「なぜ話し合いが停滞しているのか」を考え、一步そこを深めるための視点を提示した上で、班での話し合いに移行する事が必要だったと考えられる。

## 【事例11:『ごんぎつね』(東京書籍-4年生)】

■めあて:兵十のおっかあ葬式を見た時のごんの気持ちを読み取ろう

■活動の流れ:めあての検討→問いの提示→ひとり学び→全体交流

### 【「問いの提示」時の教師の説明】

---

教師 今日場面(兵十のおっかあ葬式を見たごんが、穴ぐらに帰って考え込む)で、ごんの言葉とか様子とか、ごんの気持ちが分かるところに線を引いて、ごんの気持ちを書き込んでください。

---

○全体交流:一人学びでの書き込みをもとにした自由発言の場面

### 【「全体交流」開始時のやりとり】

---

教師 はい。じゃあ、Aさんから続けてください。

(※子どもから以下のような意見が出される)

- ・大勢の人がいるから、いたずらをしよう
- ・祭りだったら、いたずらのチャンスかもしれない
- ・見つかったら大変だ
- ・兵十の家の誰が死んだんだろう
- ・おっかあにうなぎを食べさせられなかったのは、おれのせいだ
- ・かわいそうに
- ・兵十を悲しませてしまった

教師 「死んだのは兵十のおっかあだ」のところで書き込んだ人いませんか？どうして兵十のおっかあが死んだって分かったんだろうねえ？

(※児童からは挙手が起こらず、教師は仕方なく指名するがその児童も答えられない)

児童A 助けます。ごんは兵十がおっかあと二人暮らしだということを知っていて、それで兵十が遺灰を持っていて、いつも元気のいい表情がしおれていたから、おっかあが死んだと分かったんだと思います。

---

○全体交流での話し合いの特徴:教師は、本時の話し合いを通して、「兵十の境遇を自分と重ね合わせるごんの気持ち」を読み深めることを狙っていた。しかし、めあての問いが焦点化されなかったために、子どもの思考が拡散して思うように話し合いが進展しなかった。教師はめあての問いに到達するために積極的に発問するが、反応できるのは(普段からよく発言する)A児のみであった。そのような状況の授業後半で、以下のようなやりとりが行われた。

### 【「全体交流」でのやりとり】

---

教師 「死んだのは兵十のおっかあだ」のところで書き込んだ人いますか？

(※児童からは挙手が起こらない)

児童A 「これで兵十もおれと同じ一人ぼっちだ」…

教師 ああ、ここで「一人ぼっちだ」、「兵十とおれは同じだな」って。ここで、ごんは気付きました…。どうですか？

(※他の児童らは戸惑う)

児童A ごんは兵十がおっかあと二人暮らしだということを知っていたから、(おっかあが死んで)一人ぼっちだとすぐ分かると思います。

(※他の児童らはさらに戸惑う)

教師 ああ、ごんは兵十のことをよく知っているし、おっかあと二人暮らしなのも知っている。だから、(葬式の帰りに)「兵十はおれと同じだな」って分かったんだ。

---

### ■教師が陥った状況

○対応4の不十分さ:話し合いが停滞して教師のねらいに到達できない時に、特定の「分かる」児童の発言だけを頼りに授業を進めた結果、他の児童が置き去りにされてしまった。A児は、教師の発問の意図を理解した発言を数多くできるため、教師にとっては、話し合いが停滞した場合でも授業を進められる「都合のよい」児童である。しかし、学級の児童すべてがA児と同じように反応できるわけではなく、「A児しか反応できない」場合には、他の児童は内容を理解できていない場合が多い。A児の発言を受けて発問を行い、A児の反応ばかり確認しながら進めた結果、他の児童は話し合いにほとんど参加できなくなってしまった。話し合いが停滞した時、教師は「分かる」児童の反応に頼るのではなく、あまり発言しない児童の反応(表情やつぶやき)に耳を傾け、我慢強く他の児童の発言を待つ姿勢が必要である。あるいは、A児とのやり取りを一端横に置き、他の児童の発言を誘発するような揺さぶり発問を投げかけ、A児とは異なる考えや発言が生み出される場作りを行うことが必要ではないか。

### 【事例12:『世界一美しいぼくの村』(東京書籍-4年生)】

■めあて:最後の一文(「その年の冬,村は戦争ではかいされ,今はもうありません」)について考えよう

■活動の流れ:めあての提示→問いの提示→ひとり学び→全体交流→まとめ

#### 【「問いの提示」時の教師の説明】

教師 最後の一文(「その年の冬,村は戦争ではかいされ,今はもうありません」)を読んでどんなことを感じたか,書いてください。「悲しいな」というところは青で,それ以外のことがあったら赤で書いてください。

○全体交流:一人学びでの書き込みをもとにした自由発言の場面。「くやしい」「かなしい」というように,ネガティブな印象を受けた発言がほとんどだった。

#### 【「全体交流」開始時のやりとり】

教師 はい,じゃあ書いてなくてもいいから,お友達の意見を聞いて何か浮かんだら,それも発表してください。はい,じゃあAさんから。

(※子どもから,以下のようなネガティブな印象ばかりが意見として出される)

- ・(戦争に行った)兄さんに会えなかった
- ・兄さんに(市場で買った)羊を見せられなかった
- ・兄さんに会いたかった
- ・あともう少して会えたのに
- ・何もなくなるまで戦争しなくてはいけないのか
- ・くやしい
- ・かなしい
- ・かわいそう
- ・戦争は大嫌いだ
- ・ここまでやる必要があるのか
- ・世界一美しい村が破壊されて,なくなってしまった

○読み深めるために教師がとった手立て:発問によって,戦争で「破壊されたもの」と「破壊されなかったもの」は何かを考えさせ,意見を出し合うことで,「村の人々の絆はなくなるらない」などのポジティブな意見も出されはじめた。しかし,ネガティブな意見にこだわる児童との対立を十分に吟味・検討できないまま,教師が意見を一つにまとめようとしてしまう。

#### 【「全体交流」でのやりとり】

教師 じゃあ,もう世界一美しい村じゃなくなっただんですね?破壊されて,なくなってしまったんですね?これまで出てきたもの,これ全部なくなってしまったんですね?

(※「仲良し」「助けあい」「争いが無い」「優しい人がいっぱい」といった,前時までに模造紙で出し合った項目に目を向けさせる)

児童A いや,すべてではない……

教師 じゃあ、Aさん、聞かせてください。

(※その後子どもたちから、以下のようなポジティブな印象が意見として出される)

- ・自然はなくなったけど、「優しさ」や「助けあい」はなくなるらない
- ・食べ物はなくなくても、「優しさ」や「人々の心」はなくなるらない
- ・目に見えるものはなくなったかもしれないけど、目に見えないものはそのまま

教師 じゃあ、何が破壊されたんですか？

児童A 「村」だと思います。

児童B 「自然」だと思います。

児童C 「平和」だと思います。あと、「人と人との関係」が壊されたと思います。

教師 「人と人との関係」ですか？「人と人との関係」が破壊されたと思います…。「人と人との関係」は破壊されましたか？

(※他の多くの児童から、反対意見が出される)

教師 「人と人との関係」は目に見えないものだとすると…、こっち[黒板の右側]を「破壊されたもの」として、こっち[黒板の左側]を「破壊されなかったもの」とすると、「人と人との関係」はどっちですか？

(※多くの児童から、「破壊されていない」という意見が出される)

教師 これまで読んできて、(主人公の村では)サクランボを収穫する時にも、これは自分のだとか争ったりしないで、みんな笑顔で仲良くって読んできたよね。だとすると、戦争が終わっても、食べ物を取り合いとかは、「起こる」という人と、「起こらない」という人がいるけど。

(※多くの児童から、「人と人との関係は戦争があっても崩れない」という意見が出される)

教師 「人と人との関係はなくなるらない」という意見が多かったんだけど、Cさん、どうですか？やっぱり納得しない？

児童C …[沈黙してしまう]。

教師 いいのよ、自分の意見を言って。どう、納得しない？

児童C …。

(※仕方なく教師は、次の活動(=挿絵について考える)に移る)

○まとめの書き込みの指示:「全体交流」の中で、最後の一文の意味(戦争の悲惨さが描かれた結末なのか、それとも、未来に向かう前向きな結末なのか)を十分に吟味・検討できないままだったにも関わらず、教師は「未来へ向かう前向きな結末」を示唆するものとして、まとめの書き込みを指示してしまった。

#### 【「問いの提示」時の教師の説明】

教師 まとめは何て書いたらいいだろうねえ。「村は破壊されたけど」…、じゃあ、続きを書いてください。

#### ■教師が陥った状況

○対応4の不十分さ:学習目標に到達しようとするあまり、自分の教材解釈を押し付けてしまい、対立する(少数の)児童の発言を巧く授業展開の中に活かすことができなかった。教師は上記の手立てを通して、「未来に向かう前向きな物語」として本単元を終えようと意図していたが、まだ十分に納得できていない児童も



いた。意見の対立を吟味・検討できる具体的な手立て(ex.揺さぶり発問)を考えると同時に、教師が方向づけてまとめさせるのではなく、対立する意見をクラスの全員で納得できるまでじっくりと時間をかけ、話し合わせる大切である。まとめを急ぐのではなく「次時に持ち越す勇気」も必要だったのではないだろうか。