

# 「総合的な学習の時間」で、確かな「みて書いたり話したりする」力を発揮させるための対話による授業改善

金屋町立小川小学校  
教諭 岩崎京子

## I 研究の概要について

この研究では、「総合的な学習の時間」で、問題解決に取り組んでいる一人ひとりの子どもたちの学びを学習過程の中で組み合わせる授業設計と、対話を生かした学習を観点とした授業改善を行うことで、子どもが問題解決に取り組んでいる時に「みて書いたり話したりする」力が発揮できることについて論じる。

### 1 みて書いたり話したりする力を「総合的な学習の時間」で

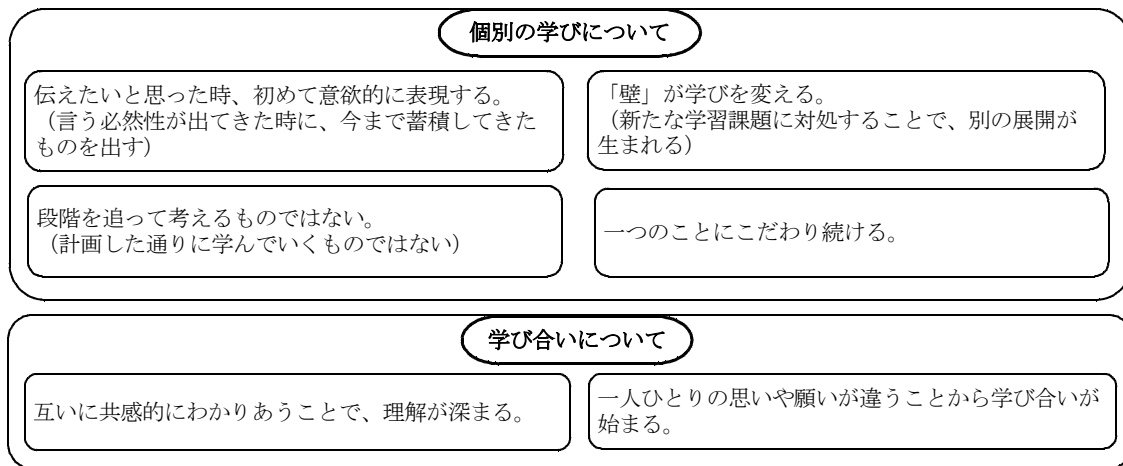
自分の思っていることや伝えたいことを相手に話す時に発揮される「みて書いたり話したりする」力を確かなものにしていくためには、「総合的な学習の時間」が最も有効であると考えられる。それは、自分の思いや願い、切実な問題意識がそのまま課題となり、求める力を発揮する必要がある場面が、随所に組み込まれるからである。

### 2 授業の見直し

子どもが問題解決に取り組んでいく過程を学習活動に置き換え、子ども同士の学びを互いに組み合わせる授業設計と、対話を生かした学習を観点に授業を見直していく。

#### (1) 子どもの学びとは

子どもの学習は、課題をもち、方法を考え、追究するという段階を追って展開していくとは限らない。時には立ち止まったり、横道にそれたり、あるいは飛躍したりしながら問題に対処している。これが実際の学びの姿であると考えられる。



#### (2) 見直しの観点

ア 子どもたちの学びを学習活動に置き換え、弾力的に組み合わせしていく授業設計

イ 対話を生かした学習展開

「総合的な学習の時間」は、子どもが、伝えたい時に、伝えたい人に、伝えたいことを話せる学習でありたい。そのためには、子どもの学びに基づいて、ひとつのことに時間をかけて追究できるような学習活動、伝える必然性が生じた時に伝える場を設定する学習活動、いろいろな追究方法を認める学習活動などを設定し、授業設計に生かすことが重要である。

また、「みて書いたり話したりする」力は、対話を生かし、子どもの関心・意思・意欲に基づいて引き出していくことが重要である。また、相手に伝える必然性に基づいて引き出していくことも重要である。

## Ⅱ みて書いたり話したりする力が発揮できる学習のための手立て

授業設計と対話を生かした学習を観点にすると、「みて書いたり話したりする」力が発揮できると考え、次の研究仮説を設定した。

### 1 研究仮説

- (1) 子どもの関心・意思・意欲を確かめながら学習活動を設定することで、意欲的な書いたり話したりする」活動を引き出すことができる。
- (2) 対話を大事にすることによって、子どもの豊かな「書いたり話したりする」言葉を引き出すことができる。
- (3) 子どもが自ら振り返ること（自己評価）によって、意識しながら確かに「書いたり話したりする」ことができる。

### 2 子どもが、伝えたい時に、伝えたい人に、伝えたいことを話することができるようにする授業設計の在り方

#### (1) 授業設計の構成

##### ア テーマ設定と学習形態

子どもの生活とつながりのある社会的事象（人やもの、ことに関わること）や、どの子にも自分なりの関わりがある社会的事象が、共通テーマとなる。

共通テーマについての一人ひとりの課題追究によって蓄積された言葉や表現を出し合う共同学習と、もう一度自分のテーマについて確かめる個別学習とを組み合わせる。共同学習では、子どもは自分の取組を工夫しながら表現する。この時、他の子どもたちから認めてもらうことも豊かな表現に有効に働く。

個別にテーマを追究していくと、子どもたちの学びに違いが生じる。共同学習で、その違いをそのまま絡ませることで、子どもたちは、互いに「確かめてみたい」「わかってもらいたい」という思いから、蓄積された言葉や表現を引き出していく。

##### イ 人やもの、こととの関わり（社会的事象）

子どもが、取り組んでいる問題についてだけではなく、人やもの、ことと色々な関わりをもつことで、自分が何に関心をもっているのか、何が大事なのかをはっきりしてくる。その子なりに深く豊かに関わることによって、その場に応じた言葉や表現が、蓄積されていく。

##### ウ 問題への対処と新しい学びの展開

子どもが対処しなければならない難しい問題を乗り越えることは、自分の学びを客観的に見ることにつながり、視野を広めることとなる。テーマについて新しい見方ができるようになり、新しい学びが展開される。

##### エ 確かな力と自己評価

###### (ア) 自己評価で養われる力

自分自身の思いや考えに基づいて自分が残した学習記録等を振り返り、人やもの、こととの関わり方や言葉を抜き出し、再構築する力が養われる。

他者との対話のなかで、自分の思いや願いをわかってもらおうと今までの経験を思い出したり、相手の思いと自分の経験とを重ねたりすることから、振り返りは生まれる。

###### (イ) 自己評価を確かさに生かすための指導のステップ

何を振り返るのか、何のために振り返るのか、どのように振り返るのか、子どもの振り返りの在り方に対応して、教師の指導を3段階に分けて行う。

初期の段階…振り返りシート（※1）を活用した直接的な指導

- ・教師の指示によって振り返りシートに学習内容等を記述させ、子どもに「こんなところがいいね」と直接言葉かけを行う。

※1 教師の指示した内容（学習活動、気づき、疑問等）について1枚程度記述するもの。

中期の段階…学習ファイル（※2）を活用、共同学習の設定と自ら振り返るようにさせる間接的な指導

- ・自分で書く時期や、何を記録すればいいのかオリエンテーションを行う。

※2 自分の学習記録として、振り返りシートやメモ、資料、写真等をはさみこんでいくもの。

後期の段階…よりよい振り返りとよりよい表現への指導

- ・学習ファイルをまとめる時の基準や判断について、自分で考えさせる。

## (2) 対話を生かした学習

学習のなかで対話が成立し、効果的に「みて書いたり話したりする」力が発揮されるためには、次のような条件が必要である。

ア 対等に話ができるような場を設ける。（時間、場所、経験等）

対等であるためには、共通経験や、話題について同程度の知識や理解・技能が必要である。また、共通した課題意識や価値観をもつということも必要である。

イ 教師が子どもに共感的に関わる。

ウ 話題についての子どもどうしの位置関係を整理する。

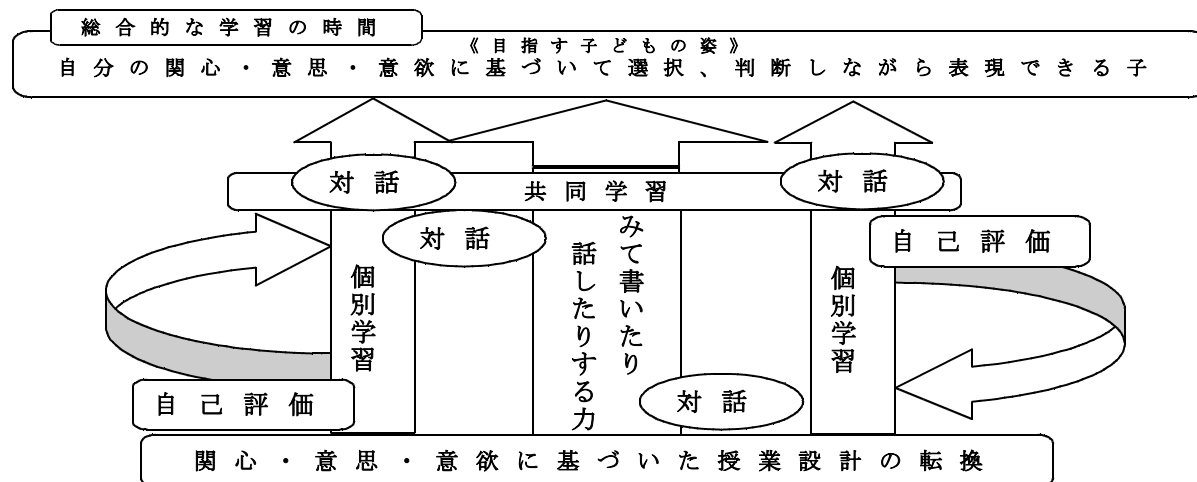
エ 対話の立脚点を明確にする。

オ 話題を焦点化する。

カ 共感的に互いを受け入れられる学習集団である。

キ 子ども自身にとって対処しなければならない問題がテーマである。

以上、「みて書いたり話したりする」力が、発揮できる学習のための手立てとしての授業設計と対話、自己評価について図に示すと、図1のようになる。



(図1) 「みて書いたり話したりする」力を発揮させるための手立て

## Ⅲ 検証授業について

### 1 授業の概要

- (1) 対象学年 6学年（男子5名・女子6名 計11名）
- (2) 単元名 「究極の〇〇名人になろう」（個別テーマ）
- (3) 単元について

この単元は、1学期の「究極の醤油づくり名人」の活動を基にした、個別テーマによる追究である。子ども一人ひとりが、興味関心をもったものづくりについて、その道の名人からつくり方を教えてもらい、自分が納得のいくものをつくることで、その道の名人に近づこうというものである。

（個別テーマ）

・焼き物名人 ・つる細工名人 ・木工名人 ・ぬいぐるみ名人 ・漫画名人

- (4) 単元目標

- ・ものづくりを通して、自分が関わる名人と友だちが関わる名人との共通点や相違点を話し合うことによって、名人のこだわりを追究することができる。
- ・名人や友だちなどと進んで対話することによって、自分のものづくりについてつくっている状況を思い浮かべながらものをつくることができる。
- ・学習ファイルを見直したり友だちと対話したりすることによって、自分の学習を振り返ることができる。

#### (5) 単元指導過程

|     | 学習活動                                                                                     | 学習形態         |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 第1次 | 学習全体の流れ・振り返ることの意義を知る (全2時間)                                                              | 共同学習         |
| 第2次 | 個別テーマの設定、計画を立てる (全3時間)                                                                   | 個別学習         |
| 第3次 | テーマの追究・制作活動(名人との対話)(検証、第9時・10時)<br>(全10時間)                                               | 個別学習         |
| 第4次 | 追究・制作活動の中間交流(教師、友だちとの対話) (全3時間)                                                          | 共同学習         |
| 第5次 | テーマの追究・制作活動(名人との対話) (全12時間)<br>(検証、第5時・6時、第8時・9時)<br>追究・制作活動全体の振り返り(教師、友だちとの対話)(検証、第11時) | 個別学習<br>共同学習 |
| 第6次 | 活動全体のまとめ (全6時間)<br>単元全体の振り返り                                                             | 個別学習<br>共同学習 |

## 2 検証仮説

この学習における共同学習や対話についての指導に関して、研究仮説に基づいて、次のような検証仮説を立てて検証を行った。

### (1) 授業設計について

次の学習活動を設定することで、「書いたり話したりする」活動を引き出すことができる。

ア 対処しなければならない問題と出会い、自分の学びを発揮する個別学習。

イ そこで蓄積された個別経験を他の子どもと絡み合わせる共同学習。

### (2) 対話を生かした学習について

ア 個別学習において、対処しなければならない問題と出合って蓄積された言葉が、対話の話題を個別経験に焦点化することで引き出されるとともに、共感的な対話が始まる。

イ 対話のなかで、「書いたり話したりする」力は、蓄積された名人の姿や言葉、思いをそのまま表現したり、自分の言葉に置き換えたりするなどの形で表れる。

## 3 経過と考察

検証の対象として特にA児（焼き物グループ）、B児（焼き物グループ）、C児（つる細工グループ）の3人の子どもに絞って考察する。

### (1) 授業設計について

単元全体を見通した授業設計と一人ひとりの学びに対応した授業設計について、さらにそれを組み合わせた共同学習の設定について、それぞれ分析する。

また、一人ひとりの学びに対応して指導計画に反映させ、共同学習を弾力的に設定していったことについて分析する。

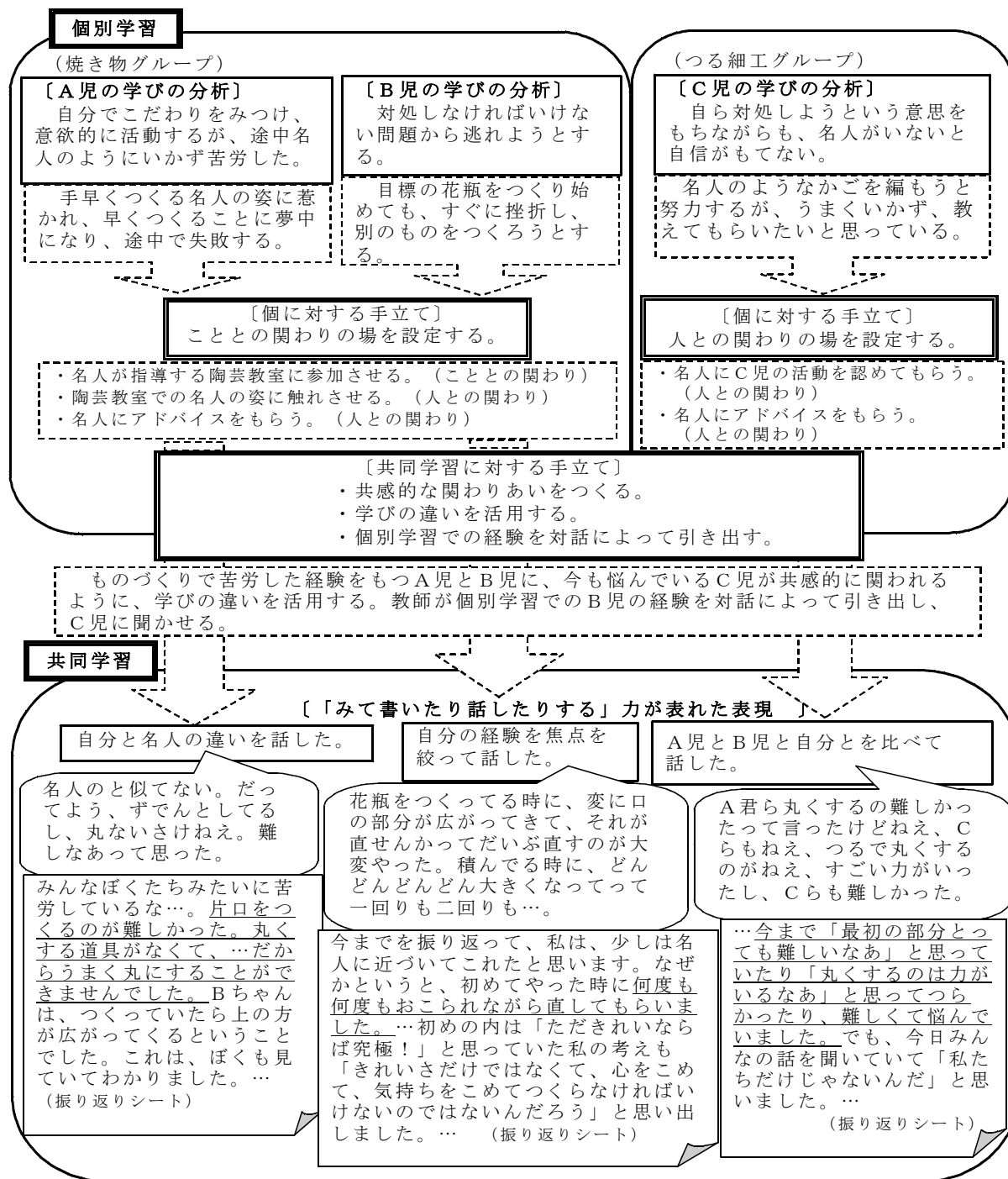
① A児にはものづくりに没頭させること、B児には名人やものづくりに真正面から向かわせること、C児には人との関わりを大事にすることというように、子どもの学びに対応した学習活動を設定した。

② そのことによって生じる学びの違いに対応し、B児とA児の経験の話に関わってC児が共通経験を話せるように、一人ひとりに対応した共同学習を弾力的に設定した。



・互いの経験を具体的に出させることで、それぞれが自分の学びと重ね合わせた表現を用いて、共感的な対話が生まれた。

図2は、検証対象の子どもの学びの様子と授業設計の流れを表したものである。



(図2) 検証対象の子どもの学びの様子と授業設計の流れ

ア 単元全体を見通した授業設計について

(ア) 個別学習と共同学習の設定

① 一人ひとりに対応した学習活動の設定

【A児、B児に対する手立て】陶芸教室への参加(社会的事象との関わり)  
集中して取り組む名人の姿、ものづくりに対する厳しさに触れさせる。

- ・A児には、名人が作品を早くつくれるのは、集中しているからだということを感じとらせたい。
- ・B児には納得のいくものをつくり上げるためには、厳しさや真剣さが必要だということを感じとらせたい。

【C児に対する手立て】名人に認めてもらう(人との関わり)

- ・名人にC児の活動を認めてもらうことで、C児の「書いたり話したりする」力を引き出したい。

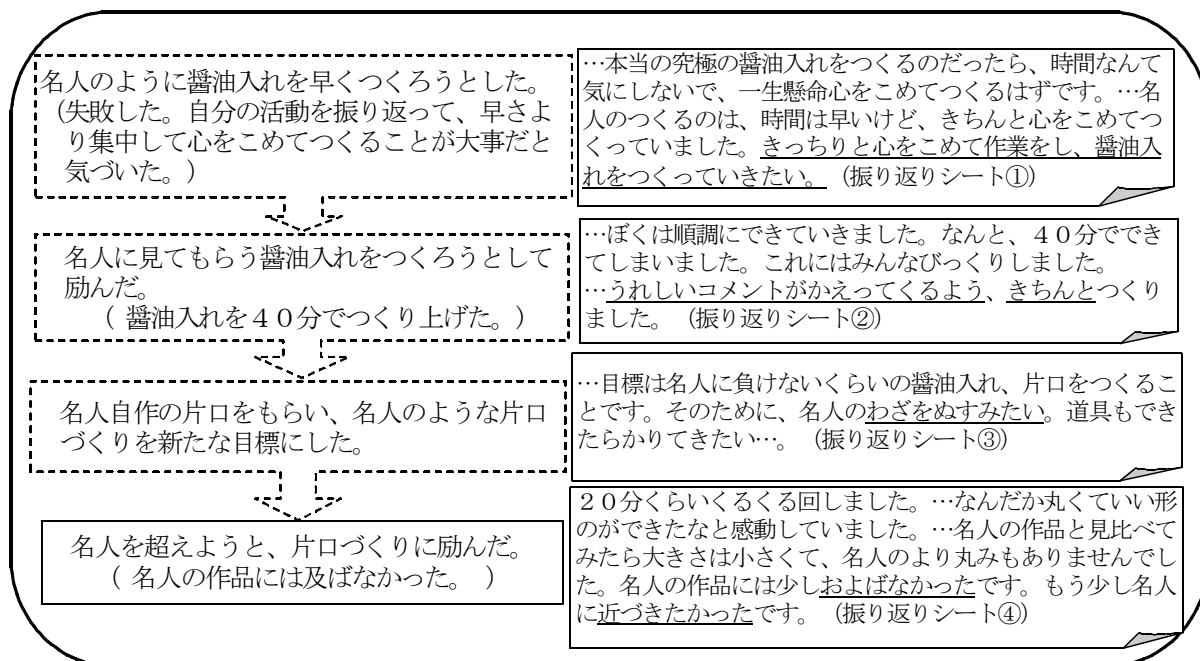
② 共同学習の設定

A児、B児、C児の学び方の違いを絡み合わせて、共通テーマの「名人のこだわり」について対話を促す。

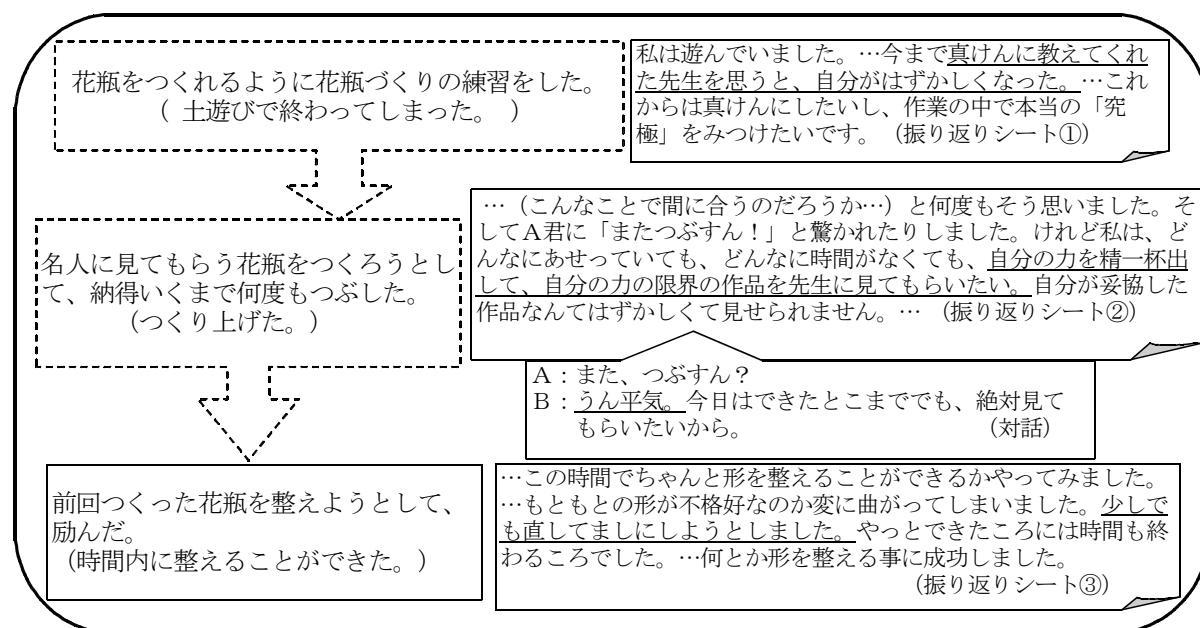
- ・A児に、名人のこだわりが感じられたことについて対話を促す。
- ・B児に、A児が感じたこだわりについて、どのように感じているか対話を促す。
- ・C児に、二人の話を基に、自分と名人との関わりのなかから共通点や相違点をみつけて対話を促す。

(4) 学びの道筋

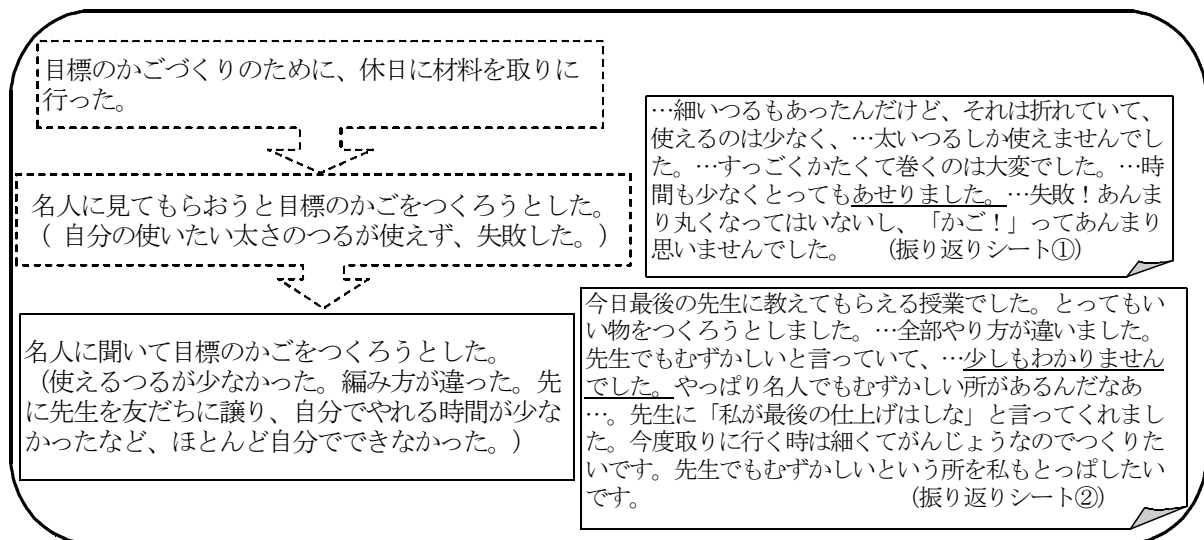
検証対象の子どもの学びの道筋と、学習活動の様子を以下の図3、図4、図5に示す。



(図3) A児の学習活動と学び



(図4) B児の学習活動と学び



(図5) C児の学習活動と学び

(ウ) 一人ひとりに対応した学習活動の設定についての検証

【A児の表現について】(図3・A児の学習活動と学びを参照)

- ・学習活動ごとに、集中して取り組もうとする気持ちや名人に近づこうとする意識の強さが読み取れた。(振り返りシート下線部) A児の意思・意欲を示す表現が蓄積されたといえる。

【B児の表現について】(図4・B児の学習活動と学びを参照)

- ・名人の自分への関わり方をあげ、ものづくりに真剣に向き合おうとする意思、自分の納得いくものをつくらなければという気持ちが読み取れた。(振り返りシートやA児との対話の下線部) ものづくりの状況を示す表現やB児の意思を示す表現が蓄積されたといえる。

【C児の表現について】(図5・C児の学習活動と学びを参照)

- ・自分でつくり上げたいという気持ちから焦っている気持ちが読み取れた。(振り返りシート①下線部) C児の意思を示す表現が蓄積されたといえる。
- ・名人から作品を認めてもらう場面があったが、それについての表現はなかった。C児自身、作品に対して納得のいくものではなかったと考えられる。
- ・名人に教えてもらえばつくり上げられる、と思いながらできなかった気持ちが読み取れた。(振り返りシート②下線部)

一人ひとりに対応した学習活動を設定することによって、一人ひとりの「書いたり話したりする」力が発揮されていることが、振り返りシートから読み取ることができた。

- ・子どもにとっては、自分自身で振り返って確認することができた。
- ・教師にとっては、子どもたちの学びの道筋を順番に見取ることができ、次の指導に生かすことができた。

イ 一人ひとりの学びに対応して、指導計画に反映させ、共同学習を弾力的に設定したことについて

A児、B児、C児それぞれの学びを受けて、共同学習の設定を変更した。B児のつらかった個別経験に、C児を絡み合わせて共感的に個別経験を話せるように共同学習を設定することで、それぞれの蓄積された言葉を互いに共感的に引き出し、「書いたり話したりする」ことができた。

(エ) 個別学習の経過

- ・A児は、片口づくりで名人の作品のような丸みをつけることに苦労した。
- ・B児は、花瓶の土台作りで真っ直ぐ積み上げることに苦労した。

- ・C児は、名人に教えてもらって自分でかごをつくりたいという思いをもちながら、自分の思いを十分に出した活動にならずに悩んでいる状態にあった。

(イ) 弾力的な設定の必要性和方向性

三人ともつらかった個別経験をしているので、そのことに焦点を当て、互いに蓄積された言葉や表現で対話を行い、共通理解させようと考えた。「名人のこだわり」をテーマに話し合わせると、いろいろなこだわりが出されて焦点がぼやけてしまうので、B児のつらかった個別経験から対話させるということに変更した。また、共通経験について対話することで、共感的に理解し、学び合えるのではないかと考えた。

(ウ) 弾力化による結果

B児のつらかった個別経験に、C児は自分自身のそれを思い浮かべ、具体的に自分の経験を表現することができた。(次頁、対話3参照)

蓄積された表現を子ども自ら選び出し、「書いたり話したりする」力が発揮されたといえる。互いに経験したつらさや難しさに共感することもできた。

ウ 振り返りシート（自己評価）について

「これをなんとかしなければならない」というような自分にとって書く必要がある学習活動に出合った時には、自ら振り返りシートに活動の内容やそれに対する思いを自由に書きとめることができた。(図4、振り返りシート②参照)

特に自分にとって対処しなければならない問題のなかで、試行錯誤を重ねている時や対処しなければならない難しい問題を乗り越えた時には、その過程とその時々思いをたくさん書くことができた。(図3、振り返りシート④参照)

(2) 対話を生かした学習について

教師が、B児の個別経験を立脚点として、共感的にB児に語りかけることで、B児は、具体的に細かく説明する言葉を使って、つらかったことを語ることができた。B児の表現を基に、他の子(A児、C児)が個別の経験を共感的に話すことができた。

対話を生かした学習を「対話の立脚点」「共感的な学び」「子どもどうしの位置関係」から分析する。

ア 対話の立脚点について

教師が、他の子が知らないB児の学習活動において、B児のつらかった個別経験を対話の立脚点として、彼女に「大変なこといろいろあったわなあ」と共感的に語りかけた。

その言葉で、B児は自分の経験のなかの「大変だったこと」に焦点化され、自分のつらかった時のことを思い起こし、焦点を絞って具体的に話すことができた。

T: Bちゃんは、焼き物やっとなあ。  
いろいろあったわなあ。

B: はい。

T: 大変なこといろいろあったわなあ。

B: えー、花瓶つくってる時に、へんに口の部分が広がってきて、それが直せんかって、だいぶ直すのが大変やった。積んでる時に、どんどん、どんどん大きくなってって、一回り、二回りってこう。だいぶつらかった。  
(対話1)

対話の立脚点を「つらかったこと」とすることで、A児は、自分の作品と名人の作品の違いを実際に見せながら話すことができた。

T: Bちゃんの言ってたことわかる？  
A君は、どう？

A: (名人の作品を見せながら)  
やっぱり、こんなにするん難しいなあって思った。

(自分の作品を見せながら) 丸くするの。ずでんとしてるし。丸ないさけねえ、難しいなあって思った。  
(対話2)



## イ 共感的な学びについて

C児は、かごづくりでつらかった経験に当たって悩んでいる気持ちを出せずにいた。教師は、同じようなつらかったことに出合った経験のあるB児、A児の対話を聞かせた。

C児は、自分のつらかった経験と比べながら共感的に話すことができ、振り返シートにも書くことができた。(実線部分参照)  
今まで自分のなかにためていた思いを対話のなかに出すことができた。

T : Cちゃん、今二人(B児、A児)の言っていたことわかった？

C : うん。えーなんかねえ、A君ら丸くするの難しかったって言ったけどねえ、Cらもねえ、つるで丸くするのがねえ、すごい力がいったし、Cらも難しかった。(対話3)

…みんなのこれまでの振り返りを聞いてみて、私たちは 今まで「最初の部分とってもむずかしいなあ」と思っていたり、「丸くするのは力があるなあ」と思ってたつらかったり、むずかしくてなやんでいました。でも、今日みんな話を聞いていて、「私たちだけじゃないんだ」と思いました。

焼き物も木工など何をつくるのにも最初はなやんだり、つらくてまよったりするんだなあと思いました。それと私の思っていたこととみんな同じだなあと思いました。

…最後に教えてもらう時、

「ここ私でもむずかしいんよー」

と名人から聞きました。やっぱり名人でも難しいところがあるんだなあと思いました。

…今日は、みんなとつらさやむずかしさが同じなので、なんだか「ホッ」としました。  
(C児の振り返りシート)

## ウ 子どもどうしの位置関係について

漫画名人を目指しているD児は、一人で学習していた。

A児やB児が、D児と互いにやりとりができていないので、教師は、お互いの位置をわからせようと考えた。

教師が共感的にD児のつらかった経験について「大変よなあ」とD児に話しかけたのをA児とB児に聞かせた。

二人は、D児も同じつらかった経験に当たっていたことを理解し、そのことが対話に表れた。

同時にD児の思いに共感できたことが、A児の振り返りシートから読み取れた。

(実線部分参照)

T : Dちゃんも大変よなあ。

D : うん。

T : Dちゃんが、Aちゃん、Bちゃんらが「広がってきたあ」とかっているのを「なんか苦しんでたなあってわかった」って言ってたけど、君は？

A : 別になんかすらすら書けてるようやった。

T : Bちゃん、今のこわかった？

B : うん。けっこうねえ、何も言わんと書いちゃったさけねえ、なんかすごくはかどっちゃんのかなって思った。(対話4)

漫画のD君は、ぼくたちといっしょの教室でしていました。ぼくたちの苦勞していたのは、声や音でわかったそうです。でも、ぼくたちからD君を見たらスムーズにいつているようでした。でも、実際はかなりキャラなどを考えるのに苦勞したそうです。見かけはちがうのに、大変だなと思いました。(A児の振り返りシート)

## エ 対話を生かした学習についての検証

対話の立脚点が明らかになり、共感的に語りかけたことで、子どもたちに共通のイメージが思い浮かび、対話が生まれた。

それぞれ個別学習で蓄積された言葉や表現を基に、自分の思いを友だちの思いと比べて話したり(上図、対話3・4参照)、自分と名人の様子を比べて自分なりの言葉で話したりした。(前頁、対話2参照)

また、共同学習の時間の振り返りシートにも友だちの思いと比べて書いたり(上図、C児の振り返りシート)、友だちの言葉や名人の言葉をそのまま書いたり(上図、A児・C児の振り返りシートの波線部分)、名人の様子を自分の言葉で書いたりしていた。(図2、B児の振り返りシート)共同学習での学び合いが、豊かな「書いたり話したりする」力を引き出したといえる。

教師が、子どもどうしの位置関係をあえて整理しなくても、それぞれの思いがわかった。

ただ、教師の方で、つらかったことの話にこだわりすぎ、子どもたちを同じ位置にそろえすぎた面があった。授業後の振り返りシートや子どもとの対話からものづくりに対する喜びや名人への思いに関する表現が分析できたので、また別の表現を引き出すことができたのではないかと考える。

#### IV 研究仮説の考察と今後の課題

##### 1 研究仮説の考察

###### (1) 授業設計と対話について

ア 学習活動の設定については、子ども自身が「何とかしなければ」という思いをもつような学習活動（対処の場）を一人ひとりに設定することが、非常に重要であるということがわかった。そのことによって、その場の人やもの、ことに関する状況を説明する表現、自分の思いや考えを示す表現などの「書いたり話したりする」言葉が蓄積されるということが確かめられた。

イ 言葉を引き出すためには、個別経験に基づく絞られた対話が、有効な手段であるということがわかった。

ウ どのような状況に対処させるかについては、見極めるのが難しいこともある。今回、ある子どもは、名人の手早さと名人の作品づくりにかけるこだわりについて、何かがあるとは感じながら「早くつくれる」という不十分な表現になってしまったため、教師の見極めも難しかった。子どもの対処に合わせた状況判断が今後の課題である。

###### (2) 振り返りシートの3段階指導による自己評価について

ア 子ども自身の問題意識に基づいた学習活動を設定することで、自分の学習を振り返ることを自然に促すことができる。

イ 振り返りシートへの記入は、学習活動の内容によるところが大きいいため、段階的な自己評価の指導と、授業設計の改善とは同時に対応させて行わなければならない。

ウ 自ら振り返りシートを書いてきた時には、その時の状況がよくわかる的確な表現を認め、その子の思いを対話などを通して確かめながら返すことによって、確かな「書いたり話したりする」力が養われると考える。

##### 2 今後の課題

(1) 対処しなければならない問題と出合い、自分の学びを発揮するような個別学習を設定することが必要であるが、その時の子どもの関心や意思、意欲をどのようにみとって、どう判断するかよりの確な方法を考えていく必要がある。

(2) 今回の単元では、対処しなければならない問題と出合って、「書いたり話したりする」表現が蓄積されたが、このような社会的事象との出合いを設定するためには、学習環境の整備が課題である。

(3) 振り返りシートを含む段階的な自己評価の指導については、継続的に研究していかなければならない。

(4) 今後、「みて書いたり話したりする」力が、次の活動へどのようにつながっていくか、見ていきたい。

##### 〈主な参考文献〉

- |                                    |         |        |
|------------------------------------|---------|--------|
| ・佐伯 胖、藤田英典、佐藤 学『学びへの誘い』            | 東京大学出版会 | (1995) |
| ・WHO編 J K Y B研究会『WHOライフスキル教育プログラム』 | 大修館書店   | (1997) |
| ・市川伸一『開かれた学びへの出発ー 21 世紀の学校の役割』     | 金子書房    | (1998) |
| ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』            |         | (1999) |
| ・佐藤 学『授業を変える 学校が変わる』               | 小学館     | (2000) |