
小・中学校 9 か年を見通した学び合いにおける
話すこと・聞くこと的能力育成

(課題番号 17530646)

平成 17 年度～平成 18 年度科学研究費補助金
(基盤研究 (C))

研究成果報告書

平成 19 年 3 月

研究代表者 常 木 正 則
(新潟大学 人文社会・教育科学系 教授)

は し が き

「教員集団が協働して研究に取り組んでいる姿を学生に示す必要があるのではないか」

国語教育専修所属学生担当指導教員の一人から声をかけられた。その声に応じて、研究課題「小・中学校9か年を見通した学び合いにおける話すこと・聞くこと能力育成」の取組が始まった。

国語教育の課題に、国語教育学の教員のみならず、国語学、国文学、漢文学の教員が参加しての取組となった。研究分野の異なる教員が、同一の課題に取り組む。この協働により一つ分野一人の教員による追究では得ることのできない成果が得られた。また、本報告書を学生に紹介することで、彼らの向学心を刺激するであろう。

今回の協働研究取組の特徴は、授業の事実深く根ざした研究であったことである。授業の直接観察、授業記録VTRの繰り返し視聴、文字記録の繰り返し読み、がされた。そのことを通して、学び合いにおける話すこと・聞くことの実態把握を行い、学び合いが成立する要件、学び合いに必要な話すこと・聞くこと能力の追究を行った。事実から離れない論究が行われ、説得力のある論が展開できた。

報告書に収めた授業記録は、学部学生、大学院院生がまずテープ起こしを行い、分析考察者が修正を行った。長音記号など表記に一貫性がないが、臨場感が出ている学生、院生による表記を尊重した。

研究課題の性格上、姿勢、体勢、音量、強勢、音調、間などが重要な検討課題となる。しかし、それらの事実を示す授業のVTRを収録できないことは遺憾であるが致し方ない。ビデオテープは別途保管している。

この研究は、実践者の協力、授業公開の提供がなくては遂行できないものであった。本学部の附属学校教員を始め、公立学校教員のご協力をいただいた。ここにそのことを記してお礼申し上げます。

なお、折角研究協力員になっていただきながら、協力していただく課題を具体的に提示することができなかったため、協力の仕様がなかった事態を生んだ事例がいくつかある。また、授業のビデオテープの提供をいただきながら、分析考察を行うことができなかった事例もある。このことも合わせて、失礼、無礼のありましたこととお詫び申し上げます。

多くの方のご協力をいただいて、研究成果報告書を作成できましたことを、関係者ともども喜びたい。

平成19年3月20日

研究代表者 常 木 正 則
(新潟大学 人文社会・教育科学系 教授)

目 次

はしがき

I	研究概要	1
1	研究組織	1
2	交付決定額（配分類）	1
3	研究目標	1
4	研究内容と方法	2
5	研究の特質と意義	2
II	学び合いにおける話すこと・聞くこと能力の実態把握 及び教育課程・教育方法の構想	3
A	山田浩之教諭の授業（小2）を手がかりに 実践者からの見解 別紙 分析の対象とした授業記録	堀 竜一 5 山田浩之 17 20
B	根岸恵美教諭の授業（小3）を手がかりに 実践者からの見解 別紙 分析の対象とした授業記録	常木正則 35 根岸恵美 47 48
C	山田綾子教諭の授業（小4）を手がかりに 実践者からの見解 別紙 分析の対象とした授業記録	足立幸子 71 山田綾子 81 83
D	藤井正人教諭の授業（小5）を手がかりに 実践者からの見解 別紙 分析の対象とした授業記録	三塚 貴 107 藤井正人 115 116
E	佐藤佐敏教諭の授業（中2）を手がかりに 実践者からの見解 別紙 分析の対象とした授業記録	鈴木 恵 139 佐藤佐敏 153 155
F	島 和宏教諭の授業（中3）を手がかりに 実践者からの見解 別紙 分析の対象とした授業記録	中川 諭 179 島 和宏 189 190
G	佐藤佐敏教諭の授業（中3）を手がかりに 実践者からの見解 別紙 分析の対象とした授業記録	常木正則 197 佐藤佐敏 211 213

Ⅲ 研究の成果	233
1 学び合い成立の要件と教育方法	233
2 学び合いに必要とされる話すこと・聞くこと能力育成の 教育課程と教育方法	234

あとがき

I 研究の概要

1 研究組織

研究代表者	:	常木 正則	(新潟大学 人文社会・教育科学系 教授)
研究分担者	:	鈴木 恵	(新潟大学 人文社会・教育科学系 教授)
研究分担者	:	堀 竜一	(新潟大学 人文社会・教育科学系 助教授)
研究分担者	:	三塚 貴	(新潟大学 人文社会・教育科学系 教授)
研究分担者	:	中川 諭	(大東文化大学 文学部 助教授)
研究協力者	:	足立 幸子	(新潟大学 人文社会・教育科学系 助教授)
研究協力者	:	渡邊 元栄	(新潟市立笹口小学校教諭)
研究協力者	:	山本 敦子	(見附市立見附小学校教諭)
研究協力者	:	中原 広司	(五泉市立五泉小学校教諭)
研究協力者	:	山田 綾子	(新潟市立割野小学校教諭)
研究協力者	:	山田 浩之	(新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校教諭)
研究協力者	:	根岸 恵美	(新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校教諭)
研究協力者	:	藤井 正人	(新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校教諭)
研究協力者	:	佐藤 佐敏	(新潟大学教育人間科学部附属新潟中学校教諭)
研究協力者	:	島 和宏	(新潟大学教育人間科学部附属長岡中学校教諭)
研究協力者	:	伊藤 守	(魚沼市立小出中学校教頭)
研究協力者	:	三村 孝志	(新潟市立鳥屋野中学校教頭)

所属、職名は研究開始年度（平成17年度）のものである。

2 交付決定額（配分額）

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合 計
平成17年度	1, 400, 000	0	1, 400, 000
平成18年度	800, 000	0	800, 000
総 計	2, 200, 000	0	2, 200, 000

3 研究目標

以下の3つのことを明らかにする。

- (1) 学び合い成立の要件と話すこと・聞くこと能力の実態
- (2) 学び合い成立の要件と話すこと・聞くこと能力
- (3) 学び合い成立の要件を満たし話すこと・聞くこと能力を育成する教育課程と教育方法

4 研究内容と方法

- (1) 研究代表者が、学び合い成立の要件と話すこと・聞くこと能力を提示し、一つの授業の分析考察事例を示した(「**G** 佐藤佐敏教諭の授業(中3)を手がかりに常木正則」である)。

提示した学び合い成立の要件と能力の事項は以下の通り。

〈学び合い成立の要件〉

- 1 共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団(学級)であること
- 2 学習課題が明確であること、難易度が適切であること
- 3 自学がなされ各人解を持っていること
- 4 学び合いの進め方が分かっていること
- 5 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること
- 6 学び合いが論理的(自然)に展開するよう指導者が適切に指導すること

〈学び合いに必要なとされる話すこと聞くこと能力〉

- 1 解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことができる
 - 2 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる
 - 3 前の発言につなげて話すことができる
 - 4 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる
 - 5 話し合いを論理的に進めることができる
- (2) 研究分担者は、上記の要件と能力及び分析考察例を参考に分析考察を行い、要件と能力の必要性を確かめる。また、分析考察過程で、新たな要件、能力を見出した場合は、その事項を付け加え分析考察を行う。
 - (3) 各分析考察で明らかにされた知見をまとめ、学び合い成立の要件を満たし話すこと・聞くこと能力を育成する教育課程と教育方法を構想し提案する。

5 研究の特質と意義

授業の事実深く根ざした研究であることである。学び合い成立の要件と話すこと・聞くこと能力の実態及び要件、能力の事項を、授業の実際の直接観察及びVTRの視聴、文字記録によって、明らかにしていることである。

授業の事実に基づいて、学び合い成立の要件とそれを満たす方法及び話すこと・聞くこと能力とそれを育成する方法を提案していることである。

Ⅱ 学び合いにおける話すこと・聞くこと能力の 実態把握及び教育課程・教育方法の構想

A 山田浩之教諭の授業（小2）を手がかりに

分析考察者 堀 竜一

I 授業の概要

公開授業日時：平成17年9月29日（木）2校時10時00分～10時45分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校2年2組 児童数40名

指導者：山田浩之教諭

単元・題材名：お手紙（全11時間本時第9時）

主な学習課題：

- ①教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」との相違点に気づく。
- ②教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」とで、どちらが「がまくん」の喜びはいつぱいかを考える。
- ③「最後でがまくんが、とてもよろこんだのは、どうしてか。」を考える。（最後の部分の「がまくん」の気持ちを考える。）

II 分析の対象とした授業記録

（別紙）

III 授業の分析考察

1 学び合い成立の要件

（1）共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

一斉学習でもペア学習でも、なごやかな雰囲気が漂うと同時に、とても元気がよく、仲間と共に問題解決に当たろうとする意欲態度が伺われる学習集団である。

（2）学習課題が明確であること、難易度が適切であること

学習課題は明確である。難易度も適切である。ただし、学習課題②と学習課題③のつながりがやや悪い。

授業の開始時に、本時では、教材「お手紙」の末尾（「5の場面の、それも一番最後のところ」）の『「がまくん」のことを勉強」することが伝えられている。本時の主な学習課題は三つあり、それに対応して、大きく分けると三つの学習活動が行われた。

学習課題①「教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」との相違点に気づく。」については、まず二つの「お手紙」を黙読し、次いで全員で音読した後、口頭で「どこが違うでしょう？」（10：06）と問うた。これは次の学習課題②につなげるための学習課題である。ここではすぐに口頭で答えさせ、意見を板書をした。

学習課題②「教師改作の『お手紙』と教科書の『お手紙』とで、どちらが『がまくん』の喜びはいつぱいかを考える。」は、次の学習課題③につなげるための学習課題である。授業開始時に、本時では「『がまくん』のことを勉強」すると伝えられたが、その具体的な内容が、『「がまくん」の喜び」を考えることであると、ここで焦点が明確化された。まず、この学習課題を口頭で問う（10：13）。次いで、課題のプリント（『「お手紙」べんきょうプリント』）を配布し、

「1 どちらのお話の『がまくん』が、いっぱいよろこんだのでしょうか。(後略)」を考えさせる(10:14)。5、6分のプリント作業後、意見発表に移るが、その時点で、教師改作の「お手紙」の方を選んだ学習者が3分の2ほど、残りの学習者は教科書の「お手紙」の方を選んだ(10:20)。その後、それぞれの意見発表となった(教師改作文の意見発表4人、教科書教材文の意見発表5人)。その後、それぞれの意見を聞いて、自分の意見(選択)を変えた学習者は赤鉛筆で修正するよう指示し、学習課題③に移った(10:28)。

学習課題③「『最後でがまくんが、とてもよろこんだのは、どうしてか。』を考える。(最後の部分の『がまくん』の気持ちを考える。)」は、本時の中心的学習課題である。まず、「最後でがまくんがとてもよろこんだのはどうしてか。」と書いた模造紙を黒板に貼り(10:28)、本時の課題を明確に伝える。これと対応した「『お手紙』べんきょうプリント」の「2 教科書の『お手紙』のさいごのぶぶんで、がまくんは、どうしてとてもよろこんだのでしょうか。(後略)」の作業に入る前に、再度、学習課題②で教師改作の「お手紙」を選んだ学習者と教科書の「お手紙」を選んだ学習者との分布を確認した。この時点ではほぼ半々であった(10:29)。指導者は当初、学習課題②のそれぞれの立場からの意見発表後、全員の支持が教科書教材文に一本化されると構想していた。学習課題③も、その流れから、教科書教材文の最後のがまくんの喜び(気持ち)について考えようというものであった。しかし、短時間での意見の収斂は困難と見たのか、教師改作の「お手紙」と、教科書の「お手紙」との、それぞれの文脈に即して、最後のがまくんの喜び(気持ち)を考えるように指示した。

もちろん、学習者が指導者の予想外の反応を示し、それに応じて授業中に構想を変更・修正することは珍しいことではない。しかし、ここでは指導者は、教科書の「お手紙」の、親友から手紙をもらったがまくんの喜び、その「もらった手紙の価値」を考えさせたかったのだから、教師改作の「お手紙」の文脈では、当然ながら、その点を考えることはできない。結局、学習課題③は、学習課題②でなぜがまくんはよろこんだのか、という問いに対する理由を、教材本文(教科書の「お手紙」と、その最後の部分を教師改作文に差し替えた「お手紙」のそれぞれ)に書かれている表現と関連づけさせるという形になり、学習課題②の発展というよりは、再検討・深化といった位置づけに変わったと言えるだろう。指導者は最後の発表の場では、教科書の「お手紙」を選んだ学習者に意見発表させた(10:39-)。やはり授業としては、教科書教材の文脈に即して「もらった手紙の価値」を考える方向に焦点化して行くべきなのだが(もともと指導者もそのように構想していた)、しかし、なぜ多くの学習者が予想外にも、教師改作の「お手紙」支持を変えなかったかという点は、指導者が考えさせようとする「もらった手紙の価値」を問い直させる興味深い観点を含んでいることの証である。おそらく指導者もそのように考えたのではないだろうか、次の時間に教師改作の「お手紙」のがまくんの喜びについて考えると予告して授業は終了した。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

本時では、自学、共学、ペア学習が効果的に組み合わせられていた。授業時間はまず、教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」を黙読し、クラスで一斉に音読することから始まり、両者の「お手紙」の相違点の意見発表へと進み、次いで「『お手紙』べんきょうプリント」が配布され、学習者は自学で課題に取り組む。ここでの課題は「どちらのお話の『がまくん』が、いっぱいよろこんだのでしょうか。○をつけましょう。」「[二者択一]と、「そう考えたりゆうを書

きましょう。」[回答欄3行]である。「これ、なかなか難しいな。」(10:18)といった声も聞かれたが、作業時間は4、5分であった。作業以前に、教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」との相違点を口頭発表させたので(板書もしてある)、教師側としては、各人それぞれある程度自分なりの読みをもって作業にとりかかり、時間はそれほど必要ないと予想していたのではないだろうか。実際、二者択一を問うたところ、全員すみやかにいずれかに挙手をし、その理由も積極的に発言しようとした。

その後、意見発表が続き、授業開始後30分ほどで、二番目の自学として、『お手紙』べんきょうプリント」の課題2に取り組ませた。ここでの課題は、「教科書の「お手紙」のさいごのぶんで、がまくんは、どうしてとてもよろこんだのでしょうか。あなたの考えを書きましょう。そのあとで、しょうこも書きましょう。」であり、「考え」と「しょうこ」をそれぞれ3行の解答欄に書き込むというものである。ここでも、与えられた5分ほどの短い時間で学習者は積極的に課題に取り組んだ。課題2(学習課題③)は、課題1(学習課題②)と重複ぎみの課題であり、「1番と同じところをくりぬいて、書く……？」(10:29)といった声も複数聞かれた。しかし、教科書の全文を見渡して、「しょうこ」を複数書く学習者もいた。ここで自学により各人に何らかの解を持たせたために、次のペア学習、一人による全体の前での発表へと円滑に授業を進めることができた。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

授業は全体的に教師主導で進められたが、教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」とを比較し、相違点を指摘する場面(10:06ー)、教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」とでどちらが「がまくん」の喜びがより大きいかの理由を述べる場面(10:21ー)では、挙手・発言することが求められていることを全員が了解していて、積極的に発言していた(他の人が指名されたときに、「なんでもかからない[指名されない]のー」(10:11)、「頼むー。あててー。お願いー」(10:13)、「教科書[の方を選んだグループ]も言いたいよー」(10:22)等といった、指名をせがむような声があちらこちらから挙っていたほどである)。

また、『お手紙』べんきょうプリント」に記述する活動が2回あったが、先に見たように、いずれの場合も、学習者は活動の進め方を心得ていたので、短時間で言うことができた。

ペア学習で、「がまくん」役と質問者役とになって、お互いに聞き合うという活動(10:35ー38)も、学習内容、進め方を心得ていて、短時間で行っていた。

一人が代表して皆の前で発言する場面(10:39ー)でも同様である。学習者全員が学習の流れを理解しているので、すぐに前に出て発言し、その発言に対して質問や意見を投げ返すという活動が円滑に行われていた。

(5) 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること

授業中、発言を求める場面は3回あった。①教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」との相違点を発言する場面、②『お手紙』べんきょうプリント」の課題1(学習課題②)の解を発言する場面、③『お手紙』べんきょうプリント」の課題2(学習課題③)の解を発言する場面(学習課題②)の二つの立場からそれぞれ学習課題③を考えさせたが、発言を求めたのは、教科書教材文支持の学習者のみ)。

①の場面での発言者は、K・M、S・M、T・S、K・A、K・N、I・N、S・Kの7人

である。これは課題1（学習課題②）を考える前提としての問いなので、あまり深入りすべき場面でもなければ、一人ひとりの答えを吟味検討すべき場面でもない。

②の場面での発言者は、I・T、S・M、S・S、Y・R（以上、教師改作文支持）、M・M、Y・S、S・K、K・A、A・S（以上、教科書教材文支持）の、計9人である。教科書教材文支持のうち3人は①の場面での発言者と同一である。

③の場面では、教科書教材文支持のW・Mが代表して全員の前で発言し、それに対してY・M、K・N、Y・S、K・A、M・S、K・Nの5人（K・Nは2回）が質問・意見を述べた。このうちK・Aは①、②の場面でも発言している（K・Nは①の場面でも指名されたが、解答はしていない）。

発言者は17人である。しかし、原則として授業時間に全員が1回は発言するという共通理解があるのではないかとと思われる（「今日まだお声を聞いてない人にいきますか」（10：24）という指導者の発言。また、「えー、今日聞いたよ。なのに、今日かからない」（10：26）は、まだ発言していない自分が指名されず、すでに発言しているK・Aが再び指名されたことに対しての不満の声）。本時では全員が指名されるには至らなかったが、発言者の発言・解は板書され、授業中に吟味検討された。それと照らし合わせ、各自は自分の解を吟味検討し、それが次の発言につながる。また、指導者は、こまめに机間巡視することで、全員の解を把握し、指導しようと努めていた。

（6）学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

（5）の①、②、③のいずれの場面でも、学習者から意見を引き出し、整理し、考えを深めさせて、次の課題へ思考を発展させて行くためには、指導者の強力なイニシアチブが必要とされる。特に、③の場面は、一人の意見をもとに、読みを広げたり、深めたりしていくことが難しい場面であった。「最後にながくんがとても喜んだのはなぜか」という問いに対して、代表の学習者W・Mは、「親友のかえるくんからお手紙をもらったからです」（10：39）と意見を発表する。それに対するY・Mの質問が、「親友のかえるくんからお手紙をもらおうと、どうして喜ぶんですか？」（10：40）である。この議論は、②の場面の教科書教材文支持の意見とほとんど重複してしまっている。そこにK・Nから別の質問が提出される。すでに内容を知っている手紙をもらってどうしてがまくんは喜んだのか、教師改作の「お手紙」のように、別のお友だちから内容を知らない手紙をもらった方が喜びは大きいのではないかと、もっともな質問である（10：41）。指導者は、教師改作の「お手紙」には触れず、「がまくんは、お手紙の中身を知ってるんだよね。それなのにどうしてがまくんは嬉しいんですか？」（10：41）と、教科書の「お手紙」の方に学習者の目を向けさせる。W・Mにしても、他の誰にしても、納得のゆく説明を提示できなかったが、そもそもこの問いは言葉では非常に説明しにくい問いである（しかし、この問いを学習課題にすれば、議論が深まるのではないだろうか）。いずれにしても、指導者は、親友からお手紙をもらうことの喜び・嬉しさ（指導案に言う、「もらった手紙の価値」）を考えさせようと適切に導いている。

他にも、学び合いが論理的（自然）に展開するように教師が介入する場面は多々見られた。①の場面で教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」との相違点を発表させたが、指導者は学習者の発言を巧みに整理しつつ、がまくんの受け取った手紙の差し出し人が違うこと、教師改作の「お手紙」では、かえるくんの出した手紙がどうなったのか語られていないことが重要

な相違点であることに注目させていた。この点は、学習課題②に取り組ませる前にも、確認した(10:15)。しかし、②の場面で、教師改作の「お手紙」の方では、がまくんは「ほかのお友だち」からの手紙と、かえるくんからの手紙との両方をもらったので、教師改作の「お手紙」の方ががまくんの喜びは大きいと発言する学習者がいた(10:21)。学習者は、教材文を誤って読み取っていると同時に、先の指導者の確認をよく理解していなかった。ここで再度、指導者は教師改作の「お手紙」の状況設定を確認する(10:21)。高学年の学習集団であれば、自主的に誤りを正しながら学び合いを進めて行けるだろうが、低学年の学習集団では、やはり、その都度、先に進む前に学び合いの筋道を丹念に修正することは必要であろう。

(7) 適度な相槌、口挿みであること

指導者は学習者の反応や発言に対して、きわめて適切・適度に相槌を打ったり、口挿みをしていった。以下に、授業記録から一例を挙げてみよう。

(10:06) (指導者) はい、じゃあ静かに座りましょう。……では、山田先生が作ってきた上の方のお話「ゆうびんやさんへん」と、教科書のお話、みんなが今まで勉強してきたお話の、どこが違うでしょう？ 違うところを教えてください。見つけられるかな、違うところ。

(学習者) はい。はい。はい。(一斉に挙手) / えっ、どういう風に言えばいいの？

(指導者) あーどういう風に言えばいいのかな。こっちはこうで、こっちはこうですという言い方があるよね。

これは学習課題①「教師改作の「お手紙」と教科書の「お手紙」との相違点に気づく。」に関わる場面である。この課題はそれほど難しくはない。もう少し上の学年になれば、比較する学習スキルが着実に身についていると思われるが、ここでは、二つの手紙の相違点は分かっても、それをどのようにまとめ、発表したらよいのか迷ったのだろうか。そこで指導者は巧みに、学習スキル「比較する思考」の表現法(あるいは、思考の働かせ方)を再確認している。

これは、「相槌、口挿み」という以上に踏み込んだ、学習者の反応を見ての学習スキル指導であるが、これ以外にも、指導者が、適宜学習者の反応に応じて「相槌、口挿み」を行い、学習者の思考を促し、整理を行う場面、机間巡視をしながら、自学でプリントの課題に取り組む学習者をほめたり、励ましたりする場面は多々見られる(「おっ、ちやくちやくと終わってます」

(10:15)、「Aさん、すばらしいですよ」(10:19)、「S・Kさん、やる気まんまんですね」(10:19)、「二つ証拠が見つかったらたいへん素晴らしい」(10:31)、「いいですね!」(10:31)、「すごい!」(10:34)、「いいなあ」(10:35)、「おお、いいですねえ」(10:38)等々)。

学習者も、指導者の言葉や、他の学習者の発言に対して、積極的に相槌を打ったり、口挿みをしたりしている。話題に敏感に反応している様子が伺える。

2 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことできる

学習課題①「教師改作の『お手紙』と教科書の『お手紙』との相違点に気づく。」では話す学習活動が行われた。学習課題②「教師改作の『お手紙』と教科書の『お手紙』とで、どちらが『がまくん』の喜びはいっぱいかを考える。」および、学習課題③「『最後でがまくんが、とてもよろこんだのは、どうしてか。』を考える。(最後の部分の『がまくん』の気持ちを考える。)」

では、書く学習活動と話す学習活動が行われた。しかも、学習活動②および③で『お手紙』ベッキョウプリントに解を書く際も、答え（②では二者択一、③では「考え」）とその「りゆう」「しょうこ」を一組（セット）にして書かせている。解を話したり書いたりするときには、答えだけでなく、同時にその理由・根拠も話したり書いたりするという一連の思考の手続きは、学習スキルとしてあらゆる学習の場で繰り返し教えられていると思われる。それが、話す場で、自分の思考を整理し、説得的・論理的に話すことを可能にする。

学習課題②の学習の場では、まず二者択一で挙手させ、それぞれの立場から発言させている。指導者は「それぞれじゃあ意見を言ってもらいましょうか、理由を言ってもらいましょうかねー。」（10：20）と、理由・根拠と関連させて解を述べるように、再確認してから発言させている。その後の、学習者の発言に際しても、繰り返し、「理由は？」（10：22）、「なぜだ、なぜですか？」（10：22）、「どうして（…）と思ったんですかー？」（10：24）、「どうして（…）？」（10：25）と、理由・根拠を語ることの重要性を強調している。

学習課題③はそもそも理由・根拠（「しょうこ」）を述べる課題である。

一方で、解、すなわち答えとその理由・根拠を明確に話す学習活動は、解を明確に書くことができたかどうかによって左右される。あらかじめ書くことをせず、その場で発言させた学習課題①の場合、やはり、観点にしても、発言の仕方にしても、やや散漫にならざるをえない（先に見た、「えっ、どういう風に言えばいいの？」（10：06）という発言からも伺える）。二つの「お手紙」の相違点についてまず発言したK・Mは、相違する箇所を読み上げるという形で指摘する。それに対し、指導者が、では何が違うのかと質問し、観点を整理させる。その後の発言では、作者名の違い、「ほかのお友だち」の登場の有無、がまくんが受け取る手紙の差し出し人の違い、タイトルの違い、かたつむりくんの到着の有無（かえるくんの手紙の配達の有無）が指摘される。指導者の構想としては、「ほかのお友だち」から手紙をもらって喜んだ場合と、かえるくんから手紙をもらって喜んだ場合とで、がまくんの喜びはどう違うのか、「もらった手紙の価値」に目を向けさせることに学習課題①を行う意味がある。しかし解の形式が与えられていなかったため、なかなかその点に焦点化されなかったように思われる。逆に考えれば、この場面は、気づいた点を次々と挙げさせることで、さまざまな角度から本文が読めることを実感させることができたとも言えよう。

（2）学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

授業の実際では、ほぼ全員が成員全員に届く音量で話していた。

（3）前の発言につなげて話すことができる

このことを意識した話の仕方が身についている。この点は、授業記録からも容易に伺える。たとえば、学習課題②で、教師改作文の「お手紙」の方ががまくんの喜びは大きいと考える理由を発表する場面で、「普段はあまり逢えない人から【手紙を】もらった方が嬉しいからです」というI・Tの発言を受けて、S・Sは、「I・Tさんと言い方が違って、同じ意見なんですけど、ほかの友達から【手紙を】もらったから、とても喜んだ」（10：22）と発言している（実質的には、あまり言い換えになっていないが）。

やはり、学習課題②で、今度は教科書の「お手紙」の方ががまくんの喜びは大きいと考える理由を発表する場面で、M・Mが「理由は、かえるくんはがまくんの親友だから、……教科書

の手紙〔の方ががまくんの喜びは大きい〕だと思いました。」(10:24)と発言したのに対し、Y・Sは、「あっ、付け足しじゃないんだけど、とっても似てるから付け足しとも言える」と前置きして、「あの、かえるくんが内容を言った時、『親愛』って言いましたよね？ で、で、大好きな親友っていうことだから、教科書の方がいいと思います」(10:25)と発言している。Y・Sの発言は、M・Mの言う「親友」という二人の関係性をさらに実感的に修飾し、強調する重要な補足である。前の二人の発言に続けて、S・Kも次のように、明確に話型を意識した上で発言する。「僕は、M・Mさんに付け足します。かえるくんとがまくんは親友で、好きな人から手紙をもらおうと嬉しいと思ったからです」(10:25)。

学習課題③で、W・Mが前に出て、物語の最後でがまくんが喜んだのはなぜかをスピーチし（ここでは、自分ががまくんになったつもりで、心情を答える）、それに他の学習者が次々と質問をする場面では、この「前の発言につなげて話す」というスキルが存分に発揮されていた。そもそも、相手が話したことに質問をするということ自体が、「前の発言につなげて話す」ことなのだが、ここでは、指導者の巧みな導きのおかげもあって、発言の連鎖が長く続き、思考が深められて行く。この場面は先にも取り上げたが、「親友のかえるくんからお手紙をもらったから」(10:39)がまくんはとっても喜んだというW・Mの発言に対し、「親友のかえるくんからお手紙をもらおうと、どうして喜ぶんですか？」(10:40)という質問が投げかけられ、「とっても仲良しの親友の子からもらおうと私も嬉しいので、がまくんもそうだと思います」(10:40)と、自分の場合に引き比べてW・Mは説明する。そこでK・Nから新たな問いが出される。「どうして中身を知っても、親友からきた方が、えっと、いいんですか？」この問いにはW・Mも答えられず、指導者が全員に思考を促す。この困難な問いに対し、Y・Sが「大好きな親友だから」(10:42)と答える。しかしこれは堂々巡りの答えである。さらに、「がまくんは、お手紙を初めてもらっからです」という発言、Y・Sへの付け足しとして、「親友の人からお手紙をもらったからです」という発言（これも、言い換えにはなっていない）が続き、最後に、W・Mへの質問者であるK・Nが、それまでの議論をよく吟味検討した上で自分なりの結論を述べる。「どうしてW・Mさんは、ええと、そう考えたかと言うと、お手紙の中身を見たときに、がまがえるくんへ『ぼくは、きみがぼくの親友であることを、うれしく思っています。』っていう場所で、だからその言葉を聞いてとても今までの中で一番嬉しかったから、中身を知ってもそっちの方が嬉しいと考えたんだと思います」。この発言は、根拠となる教科書本文の記述が踏まえられている。また、ここで比較されているのは、がまくんがかえるくんからの手紙を受け取ったとき、その手紙の内容をあらかじめ知っている場合と、そうでない場合とである。これ以上、この問題に深入りすることはできず、時間切れとなったが、発言の連鎖によって思考が非常に深められた。

（４）話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

黒板に向かったの着席形態であり、全体的に指導者に向かって話す学習者が多かったが（発言の内容は十分聞き取れる）、発言者のうち二人ははっきりと、成員に向かって話すということを意識して話していた。10:26のK・Aの発言と、10:44のM・Sの発言である。K・Aは前から二列目、M・Sは最前列に着席している。K・Aは、10:10の発言に続き、二回目の発言の際には、この話し方を思い出したのであろうか。K・Aはさらに10:43にも発言しているが、

このときは、黒板の前に立つW・Mとの一連のやりとりの中でだったので、W・Mに向かい合うように、前を向いて発言している。その同じ流れの中で、M・Sは、指導者から差し出されたマイクに向かって話すという想定にもかかわらず、成員に身体と視線を向けて話した。

書いたものをもとに発言する場合、プリントに目を落としながら話す（あるいは、書いたものを読みあげる）といった姿も予想できるが、代表として黒板の前に出て話すW・Mに、指導者は「〔プリントを〕見ないでやりますよ、見ないでね」（10：39）と指示をした。「話す人は話を伝える成員に身体を向け視線を向けて話す」ことを日頃から指導していると思われる。

ペア学習では、指導者の構想どおり、話すスキル「体の向きと声の大きさを意識して話す」を使って話すことができていた。このスキルはグループ学習では無理なく使える。クラス全体で話すときも、ペア学習やグループ学習の延長として話せるように工夫するとよいのかもしれない。

聞く場合は、話す人に身体と視線を向けて聞くということは、よくできていたように思われる。

（５）話し合いを論理的に進めることができる

本時では、意見発表も質疑応答もほぼ指導者が司会役を務めたため、本時に限って言えば、学習集団に「話し合いを論理的に進める」力があるかどうかは判断できない。話し合いの場面としては、唯一 10：35～38 の、二人組になり、それぞれがまくん役と質問者役とで、がまくんがよろこんだ理由をインタビューし合う活動があった。このとき指導者が注意を促したのは、がまくん役が教師改作の「お手紙」の方ががまくんなのか、教科書の「お手紙」の方ががまくんなのかをまず確認するということである。ここでの質問役は、「どうして喜んだのですか？」とがまくんの発言を促す役にすぎず、がまくんの方も、学習課題②の「考え」を答えればよいので、「話し合い」の学習活動とは言えない。これを、例えば、質問と答えを二巡以上繰り返す決まりにするとか、グループを４人組にして、司会者・がまくん・質問者二人とし、順繰りに役割を交替させるとかすれば、「話し合い」となっただろう。しかし、この後すぐに、代表者が発言し、クラス全体で質問・補足するという活動に移行したために、話し合いが深まったことは、すでに見た通りである（ここで、指導者が司会役を務めたこともその大きな一因である。グループ学習でここまで深めることは難しいだろう）。

Ⅳ 分析考察に基づく教育課程と教育方法の構想

１．学び合い成立の要件

（１）共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

本時では、大変なごやかで活発なクラスの雰囲気を感じられた。指導者に対する学習者の反応、他の学習者に対するクラス全体の反応も大変よく、積極的に発言しようとする態度が見られた。一つの学習課題に対して、クラスが一体となって集中するからこそ、学び合いが発展し、深まるのであろう。学習はその１時間だけで成立するわけではない。その前提として、常日頃の意図的計画的な学級経営により学習集団が学び合いに向かって育てられていなければならないのだろう。

（２）学習課題が明確であること、難易度が適切であること

学習課題の適否、難易度の適否は、実践してみないと判断できないこともあるだろう。学習課題は、発問や指示といった形で学習者に提示される。それは授業の骨格にもなり、また学習者の思考を導く力ともなる。したがって、実践の場ではその都度修正が不可避免的に必要となるにしても、まずは指導者が適切な学習課題設定を目指すことが何より重視されなければならない。

国語科の場合、学習課題は多くの場合、指導者の教材文理解によって設定されるものである。本单元のような文学的文章では、出来事に焦点を当てるか、登場人物に焦点を当てるか、大きくはそのどちらかになるだろう。本時の学習課題②も学習課題③も、ともに登場人物のがまくんの心情に焦点が当てられていた。その課題の設定自体は妥当だが、やはりやや重複気味である。実践では、指導者が指導案で言う「一般的な手紙に対する常識とのズレ（ここでは手紙をもらう前にその内容を知っているというズレ）」の問題がどうしても浮上して来てしまった。手紙を書いた当のかえるくんが、手紙より先回りしてがまくんの家を訪問し、手紙の内容を語るばかりか、がまくんと一緒に手紙の到着を待つという、出来事に関わる設定の解釈は、読み取り上、重要である。この筋の設定を、手紙を受け取ったがまくんの喜びの感情に収斂させて読んでももちろん問題ないのだが、もう少し「手紙の価値」に留まって考えさせてもよかったようにも思われる。

学習課題②で考えさせた、教師改作の「お手紙」は、かえるくんの手紙が届くという重要な筋を欠いている。そして、かえるくんとがまくんの親密な世界に唐突に別の異質な世界が入り込み、物語が調和的に終わっていない。その点で、話のまとまりが悪いのは言うまでもない。しかし、「ほかのお友だち」からの手紙は、かえるくんとがまくん二人だけの閉じられた世界を開く存在である（この点に注目した「がまくんにまだ他の友達がいたの？」（10：14）という声もあった）。その「手紙の価値」は未知数である。そちらに何かを期待する解釈もあながち否定はできないだろう。教師改作の「お手紙」支持の意見を深めて行けば、「手紙の価値」に対する考察をさらに深く追求できるのではないと思われる。

また、本実践では、教科書の本文と教師改作文とを比較させて、場面や心情などを考えさせるという方法が用いられた。これは単純な方法ではあるが、非常に有効な方法である。「間違い探しみたい」（10：11）と、二つの手紙の比較をおもしろがる声も聞かれた。読みとは、何らかの他の本文や本文内の他の本文との比較によって生じるものである。違う角度から見ることで、一つの本文内でも、さまざまな関連づけが見えてくる。

（3）自学がなされ各人解を持っていること

教室での学び、集団学習の意義は、自分とは異なるさまざまな見方や考え方、感じ方、価値観に触発されることで、自分の内部で思いがけない気づきや新たな発見が生じ、学びが発展して行くという点にあるだろう。しかしそれは、自分なりの解を（いかに漠然としたものであれ）、他の学習者の解と向き合わせる（比較・対比する）ことによって可能となる。また、集団学習の場では数多くの刺激が与えられるが、それは再び自分に戻って、自分なりの文脈や言葉で捉え返され、内面化されなければならない。このことは、1時間の授業時間の中で、個人学習と集団学習をどのように組み合わせるか、位置づけるかという問題ともつながる。基本的には、個人学習（自学）→集団学習（学び合い）→個人学習（自学）という形態の中で、各人の解から出発し、学習集団全体の解へと発展し、再び各人の解（出発時とは何かしら別の解）に戻り

学習はひとまず完結する。各人に解を持たせる仕方はさまざま考えられるが、本実践からは、先に見たように、「考え」と「りゆう」を一組で考えさせるという仕方で、解（答えとその根拠・理由）を学習者各人に持たせることの意義を見出すことができる。

（４）学び合いの進め方が分かっていること

この点は、先の（１）とも関係する。常日頃から学習集団を育てていなければ、１時間の授業時間だけで「学び合いの進め方」を身につけさせることはできない。また一方で、これは学習スキルの問題でもある。スキルは、ある学習集団に閉じられることなく、学習集団が変わっても使うことができるはずである。低学年から高学年になるに従い、「学び合いの進め方」を身につけた学習者たちは、自主的に課題を発見し、学び合いを深めて行くのではないだろうか。

（５）一人ひとりの解の吟味検討が保障されること

（３）でも見たように、学習形態が、個人学習（自学）→集団学習（学び合い）→個人学習（自学）という流れをたどるとすれば、初めの個人学習の場面と、最後の個人学習の場面で、一人ひとりの解が吟味検討されなければならないことは言うまでもない。しかし、もちろん、授業時間内に指導者がすべての個人の解を綿密に吟味検討することはできない。一部の学習者に発表させ、代表的な解を吟味検討したり、グループ学習の形態をとり、グループ内で相互に吟味検討させるのが普通であろう。本実践を見てみると、「一人ひとりの解」というものが、指導者と学習者個人の間だけでやりとりされるものではなく、他の学習者の解と相互に影響・作用し合うことで、解が深まって行くということがよくわかる。

（６）学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

Ⅲ・１（６）で見たように、学び合いを深めて行くためには指導者の適切な指導が不可欠である。しかし、話し合いなどの場でどこまで指導者が介入するかは一概には言えない。また、学習者に学び合いの展開を委ねる場合、話し合いの趣旨から反れるように思われる発言や誤読とも思われるような解釈をも話し合いの中に取り入れることは困難であろう。文学的文章を扱う本実践の場合、解釈の多様性、多角的な視点をできるだけ生かすことは、全体の読みを深めて行く際、重要な点である。やはり指導者の読みの力が学習者の学び合いの論理的展開に不可欠である。

（７）適度な相槌、口挿みであること

指導者にしても、学習者にしても、他者の発言をよく聞きながらも、他者の発言に対して非常によく反応していた。それが適度な相槌、口挿みとして話し振りに見て取れる。適度な相槌や口挿みは、発表や話し合いに勢いをつける潤滑油とも言えるだろう。このことは、次の２．

（１）や（３）とも関係する。

２．学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

（１）解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことできる

解が「答えとその理由・根拠」であることを認識することが必要である。「その理由・根拠」は、本単元の場合、物語本文の読みに支えられている。多かれ少なかれ、物語本文と関連づけ

ることで、理由・根拠は明確で説得的なものとなる。本単元のように、答えとその理由・根拠を常に一組（セット）として考えさせることで、そのような認識が育つと考えられる。これは思考の型に関係するが、発表などの表現の型としても重要である。

（２）学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

やはり相手意識の問題だろう。相手に自分の言葉が届くように話すということを意識させることが大切である。それと同時に、自分の話が聞いてもらえ、理解され、ある程度共感が得られているという感触を話し手が持てることも大切だろう。一方的なスピーチにしても、自分の発言に聞き手から何らかの反応を返してもらえれば、話している実感が持てるだろう（また、自分なりに新たな発見にもつながる）。学習の場で、一方的に話すだけでなく、常に反応が返されるような活動として話す・聞く活動を組織することで、適切な話し方が育つのだろう。このことも、１（１）、（４）と関連する。

（３）前の発言につなげて話すことができる

本時での学習者の発言の形態は、指導者の質問に対して指名された者が答えるという形と、一人の発言者にみんなが質問をし、発言者が答えたり、別の発言者が補足するという形の二通りがあった。特に後者では、指導者の巧みな導きがあったためでもあるが、「前の発言につなげて話すこと」で、クラス全体が一つの課題に集中し、思考を深化・発展させて行くことができた。充実した学習を成立させるための有効なスキルや手段として、「前の発言につなげて話すこと」を位置づけることができる。

前項とも関連するが、一つの発言を多面的・多角的に眺めるなら、解説、疑問点、反対意見、補足等々の次の発言が生じて来る。文学的文章に限らず、言葉は常に解釈の可能性をはらんでいる。解釈を重ねるにつれて、言葉は豊かで新たな世界を切り開いて行く。（１）で答えをその理由・根拠と関連づけて話すことの大切さに触れたが、前の発言を理由・根拠、後の発言を、その理由・根拠から導き出された答えと考えるなら（これは連鎖をなして行く）、（１）と（３）は、多面的なものの見方と関連していると考えることができる。特に文学的文章の学習は、多面的・多角的なものから見方から価値が生み出されることを認識させる学習として、意義を有することを本実践は教えてくれる。逆に言えば、文学的文章の読みは個人の読み（解）で完結するだけでなく、他者の読みと出会うことで豊かになって行く。しかも、その場での瞬時的相互関係によって成り立つ話す・聞くという学習活動は、読みの連鎖反応を生み出すのに適していると言える。

（４）話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

単発的な（指導者に向かったの）意見発表、クラス全体に向けてのスピーチ、クラス全体での話し合い、討論などと、話す学習の目的が違えば、着席形態、活動形態は異なる。また、書かれた原稿の有る無しによっても、話す者の意識は異なってくる。いずれにしても、（２）とも関連し、学び合うという学習の共有感が話す・聞く態度を生み出すのではないだろうか。

（５）話し合いを論理的に進めることができる。

司会者、発言者、質問者、補足者などと役割分担を決め、順序（手順）に従って話し合いを行えば、各人の心理的負担も少なくすむ。また、さまざまな観点から論点を吟味検討すると、新たな発見や関連づけが生じてきて、話し合いを深め発展させることができる。日頃からさまざまな形態（話し合いの目的、グループの構成等）による話し合いを多く経験させることで、学習スキルが身について行くのだろう。

実践者からの見解

山田 浩之

「A」 山田浩之教諭の授業（小2）を手がかりに」（以下「手がかりに」と表す）を拝見した。実際に授業を行った者として、いくつか見解を述べる。

① 大きく二つの観点がある

学習者が話すこと・聞くことを通して、学び合う授業を成立させるために、検討しなければならない観点が、大きく二つあることが分かった。

一つは、授業における課題や構成などの、いわゆる「授業づくり」にあたる観点である。もう一つは、その授業までに出来上がっている、いわゆる「学級づくり」にあたる観点である。

前者（「授業づくり」）は、一時間の授業や単元として、検討すべきことである。これは、主に当校の研究における「働き掛け」に当たる。また、指導技術に当たる内容も含んでいる。

後者（「学級づくり」）は、比較的長期間の指導として検討すべきことである。「手がかりに」を見ると、「学級づくり」についても、学級の雰囲気、風土、学習者同士や学習者と指導者との信頼関係などの心情にかかわる部分と学習者が身に付けている技能の部分とがある。特に、技能の部分は、当校の研究における「学習スキル」に当たる。

「授業づくり」に関する項目は、1（2）「学習課題が明確であること、難易度が適切であること」、1（3）「自学がなされ各人解を持っていること」、1（5）「一人ひとりの解の吟味検討が保障されること」、1（6）「学び合いが論理的に（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること」、1（7）「適度な相槌、口挿みであること」（指導者に関して）、2（5）「話し合いを論理的に進めることができる」、である。

「学級づくり」に関する項目は、1（1）「共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること」、1（4）「学び合いの進め方が分かっていること」、1（7）「適度な相槌、口挿みであること」（学習者に関して）、2（1）「解を明確に話すことができる」、2（2）

「学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる」、2（3）「前の発言につなげて話すことができる」、2（4）「話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる」、2（5）「話し合いを論理的に進めることができる」、である。

2（5）は、どちらの観点も含んでいると読み取れた。「司会者、発言者、質問者、補足者などと役割分担を決め」のように一時間の授業の仕組みにかかわることと、「日頃からさまざまな形態による話し合いを多く経験させることで」のように、日々の指導にかかわることとが述べられているからである。

話すこと・聞くことを通した学び合う授業は、一時間の授業の「授業づくり」とそれまでにいたる「学級作り」との両方がうまくいって、成立する高度な授業であり、だからこそ、そのような授業で学習者は、質の高い学びを得ることができるのである。

②「授業づくり」について

「手がかりに」を読み、個人的にも多くの示唆を受けたところである。特にⅣ 1（2）は、構想した「働き掛け」の有効性を子どもの事実から、分析・考察してあり、授業を行った者として問題意識の高い部分である。「手がかりに」もこの部分に一番力を入れて分析・考察してある。

例えば、教師改作の「ほかのお友だち」からの『手紙の価値』は未知数である」は、大きな指摘である。指導者は、教師改作文の「手紙の価値」は低いと決め付けて授業を行った。実際の子どもの「読み」は、「手がかりに」の指摘のとおり、「ほかのお友だち」からの手紙に価値を見出したのである。これにより、子どもの思考と授業の構想にズレが生じ、スムーズに学習課題③に入ることができなかった。Ⅲ 1（2）のとおりである。これは中心の教材である「ほかのお友だち」からの手紙という教師改作文の有効性への疑問であり、指導者は真摯に受けとめなければならない。

さらに、「手がかりに」は、「教師改作の『お手紙』支持の意見を深めていけば、「手紙の価値」に対する考察をさらに深く追求できるのではないかと述べている。これは、授業中における、指導者の判断に対する指摘である。学習課題②が行き詰ったところで、すぐ学習課題③に入るのではなく、学習課題②での議論を尽くすべきだという指摘である。指導者は、学習課題②にそのまま踏み止まり、二つのお手紙の価値を明らかにするということに自信がもてなかった。そこで、学習課題③に進むのだが結局「再検討・深化といった位置づけに変わった（Ⅲ 1（2））」だけであった。「指導者が困ったところに、その授業の成功の鍵がある」という授業の原則どおりの結果となった。

以上二つの例は、指導者への指摘に留まらない。

子どもの思考を促すという当校の研究テーマにおける授業分析と「手がかりに」のⅣ 1（2）「学習課題が明確であること、難易度が適切であること」とが、同じ視点で分析・考察されている。この点が興味深い。つまり、子どもの思考を促すという視点と「話すこと・聞くことを通した学び合い」に必要とされる要件とが大きくかかわっているという可能性を示していると、読み取ることができた。このことから、子どもの思考を促すことが、話すこと・聞くことを通して学び合う授業の要件の一つであるという仮説を提案したい。

③「学級づくり」について

「授業づくり」にくらべて、「学級づくり」に関する分析・考察には、一般的な議論が見られる。これは、仕方がないといえる。一時間の授業の分析では、その時間の子どもの姿を分析・考察するしかない。長期にわたり、どのような指導を続けてきたのかを把握することができないからである。

「学級づくり」の部分で具体的な知見を得るためには、継続的に観察し、分析・考察することが必要であろう。また、指導者の授業スタイルや普段重視している学習スキルなどの、指導者側からの情報も検討する必要があるのではないかと。

その際、①でも述べたように、心情にかかわる部分と技能にかかわる部分とを分けて考える必要がある（「手がかりに」も項目毎に見ていくと分けて述べてあることが分かる）。

④ おわりに

最後になりましたが、私のつたない授業を研究の対象として取り上げてくださった常木正則先生、授業の正確な記録を起こしてくださった岩船尚貴様、指導者本人に対しても多大の示唆のある、分析・考察をしてくださった堀竜一先生に心より感謝申し上げます。指導者として、今後の実践の手掛かりをつかむことができ、望外の喜びを得ることができました。

山田浩之教諭の授業記録

記録作成者：岩船尚貴

修正者：堀 竜一

公開授業日時：平成17年9月29日（木）2校時10時00分～10時45分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校2年2組 児童数40名

指導者：山田浩之教諭

単元・題材名：お手紙（全11時間本時第9時）

主な学習課題：「最後に『がまくん』は、どうしても喜んだのか」を考える。

注記：着席形態は劇場型である。左右の2列はそれぞれ少し内側に向けて着席している。

公開授業時 第9時

時刻	学 習 指 導	学習者の発言・学習活動の様相	備 考
10:00	1. これから2時間目の勉強を始めます。「お手紙」の勉強をしています。今日はね「お手紙」の一番最後のところ、5の場面の、それも一番最後のところだよ。 これから、その部分のがまくんのことを勉強したいと思います。そうすると、みんながまたがまくんにお手紙を書く時に、今日の勉強が役立つかもしれませんね。	えっ、5の場面？ あ、まとめ～？	
10:01	2. さて、山田先生は、この一番最後の部分を、ちょっと物語を変えて作ってみました。 題名は同じです。 （プリントを配る） 作は違うんですね～。	えっ、どういうこと？ 変える？ 題名は～？ 作は誰～？ （プリントを見て）「作・山田浩之」。 作者って山田先生なんでしょ？ 違うよ。ヤマノルド＝ヒーローベル。 うわ、なんだこれ～。	
10:02	3. では、開いてみましょう。上の段は山田先生がちょっと変えたもの。下は、下はなんでしょう？ そう。教科書と同じです。では、上と下とを比べて、まず黙読をしてみましょう。黙読が終わったら先生の方に目で合図して下さい。	えっ、ここに載ってるやつ。	

		うわ〜全然違う。 ヤマノルド＝ヒーベルだって〜。 (黙読)	
10:03	あれ、最後まで読んだかな？ 下の段も読みましたか？ 4. はい、ではみんなで声を出して読んでみたいと思います。では皆さん立ちましょう。 はい、ではいきま〜す。 今度は上の段です。上の段を行きましょう。ええと、先生が題名と作者名を読みますから、みんなは本文を読みましょう。 (題名と作者名だけ範読) 読みましょう。さん、はい。	終わった〜。変なの〜。 かえるくんがかわいそうだよ。 はい。	
10:04		(教師が「ヤマノルド＝ヒーベルさく」と読んだ瞬間に教室中で笑いが起こる) (全文を音読)	
10:05	はい、今度はじゃあ教科書の方、下の方ですね。教科書と同じところですよ。下を読みましょう。じゃあ先生が題名と作者名を読みます。 (教科書の題名と作者名だけ範読) さん、はい。	(教科書本文を音読)	
10:06	5. はい、じゃあ静かに座りましょう。……では、山田先生が作ってきた上の方のお話「ゆうびんやさんへん」と、教科書のお話、みんなが今まで勉強してきたお話の、どこが違うでしょう？ 違うところを教えてください。見つけられるかな、違うところ。 あ〜どういう風に言えばいいのかな。こっちはこうで、こっちはこうですという言い方があるよね。	はい。はい。はい。(一斉に挙手) えっ、どういう風に言えばいいの？ はい。はい。はい。 えっ、このヤマノルド＝ヒーベル…	
10:07	じゃあ、K・Mさんどうぞ。	…。 「ゆうびんやさんへん」は、「長いことまっていた。四日たって、かたつむりくんが、がまくんの家につく前にゆうびんやさんが来ました。」ですが、「お手紙」の方は、「長いことまっていた。四日たって、かたつむりくん	

	<p>すると何が違うの？</p> <p>あつ、そうか。ということは来たのは誰？</p> <p>教科書の方は？</p> <p>そこが違うね。(意見を板書する)</p> <p>あと、ありますかね。 はい、S・Mさん。</p>	<p>が、がまくんの家につきました。」です。</p> <p>着く前にゆうびんやさんが来た。</p> <p>ゆうびんやさん。</p> <p>かたつむりくん。</p> <p>言われた～。</p> <p>まだある。名前が違う。</p> <p>まだある。まだある。はい。はい。</p> <p>なんであたしじゃないんだろ～。</p> <p>もう、うるさい。</p> <p>(S・M) ええっとね。ヤマノルド＝ヒーローベル。作者が違う。</p>	
10 : 08			
10 : 09	<p>(意見を板書する)</p> <p>ヤマノルド＝ヒーローベルは私のことです。まだありますか？ どんどん行きましょう。T・Sさん。</p> <p>お友だちって、何した人かな？</p>	<p>なんでかからなかったんだろ～。</p> <p>「ゆうびんへん」はお友だちが出てるけど、教科書の方は出てない。</p> <p>(首をかしげる)</p> <p>まだある！</p>	
10 : 10	<p>まだありますか？ はいではいきましょう。ううんと……、K・Aさん。</p>	<p>「ゆうびんやさんへん」は、「そして、ほかのお友だちからのお手紙を、がまくんにわたしました」なんですけど、教科書のは、「そして、かえるくんからのお手紙を、がまくんにわたしました」です。</p>	
10 : 11	<p>お手紙が違うんだなあ。お友だちのお手紙だね。(意見を板書する)</p> <p>はい、じゃあなんでかからないK・Nさんどうぞ。</p> <p>ああ、言われちゃった。残念でした。まだある？ じゃあ、I・Nさん。</p> <p>あ～、題名が違う。</p> <p>おつ、最後かなあ。はい、S・Kさん。</p>	<p>まだある。まだある。</p> <p>なんでかからないの～。</p> <p>でももう言われちゃった。</p> <p>えっと、ヤマノルド＝ヒーローベル作の方は「ゆうびんやさんへん」と書いてあるんですけど、アーノルド＝ローベルの方は書いてありません。</p> <p>おもしろ～、間違い探してみたい。</p>	

<p>10 : 12</p>	<p>あ～、そうだね。着く前に何が起こったんだっけ？ あ～、そうだね。着く前って、かえるくんの手紙が着く前だね。(意見を板書する)</p> <p>6. はい、じゃあもうひとつ聞こうかなあ。みんな今日はほら、がまくんのことを考えるんだったよね？ 上のお手紙、「ゆうびんやさんへん」と下のお手紙、教科書の「お手紙」でがまくんはおんなじなのかなあ？</p> <p>はい、じゃあ皆さんにひとつ聞きたいことがあります。上のお手紙の物語と下のお手紙の物語と、一番最後の文はどうなってますか。</p>	<p>「ゆうびんやさんへん」の方は、「家につく前に」ってなってるけど、「お手紙」の普通の方は、「家につきました」。</p> <p>あつ、言われた。</p> <p>着く前に他の人からのお手紙が届いた。</p> <p>(一斉に) うん。</p> <p>えっ、なに？</p> <p>おんなじでしょ。だって、「お手紙をもらって、がまくんは、とてもよろこびました。」ってあるよ。</p> <p>違うよ～。</p> <p>はい。はい。はい。(まばらに挙手)</p> <p>文がちがう？</p> <p>全然ちがくないよ。同じ。</p>	
<p>10 : 13</p>	<p>同じだね、これね。どちらの文もこう書いてあります。「お手紙をもらって、がまんは、……</p> <p>7. そうだね。じゃあみんなに聞きたいことは、先生が作ったお手紙の物語と教科書のお手紙の物語とでは、どっちが……、どっちが……がまくんの……喜びは……いっぱいでしょう？</p> <p>えっ、そんなすぐわかつちゃうの？ ちょっとそれは、読み方が足りないんじゃないの～。</p>	<p>(声をそろえて)「とてもよろこびました。」</p> <p>はい。はい。(一斉に挙手)</p> <p>頼む～。あてて～。お願い～。</p>	
<p>10 : 14</p>	<p>8. それではまず、紙に書きましょう。(プリントを配る)</p> <p>裏と表があるので、表に書いて下さ</p>	<p>発表もするの？</p> <p>かえるくんの方がよろこぶのかな？</p> <p>「ほかのお友だち」って、がまくんに</p>	

10 : 15	<p>い。</p> <p>まず、名前を書きましょう。名前を書いたら先生の方を向いて下さい。</p> <p>おっ、T・Sさん一番。W・Mさん二番。鉛筆を置いてこっちを向いて下さい。さああと、もう。おっ、ちゃくちゃくと終わってます。</p> <p>ええと、みんながちょっと誤解していると悪いのでちょっと話したいんだけど、山田先生の方の作ったお手紙、「ゆうびんやさんへん」の方は、ええと、かえるくんからのお手紙はまだ届いていません。そうだよな？</p> <p>このあとかえるくんからのお手紙が届くかどうかわからないんです。お友だちのお手紙が来た時のがまくんの気持ちを考えてください。</p>	<p>まだほかの友だちがいたの？</p> <p>どっちにも書くの？</p> <p>表も裏も？</p>	
10 : 16	<p>9. わかりましたか？ わかった？</p> <p>はい、ではじゃあどちらのお話のガマ君がいっぱい喜んだのでしょうか？</p> <p>まず、マルをつけて、それから、そう考えた理由もここに書きましょう。始め～。</p>	<p>うん。</p>	
10 : 18	<p>理由も書いて下さい。</p> <p>(机間巡視)</p>	<p>(プリント作業を開始する)</p> <p>理由も書くの？</p> <p>(黙々とプリントに集中)</p>	
10 : 19	<p>2番はまだ書きませんよ。1番の終わり……、2番はまだ書かないんだよ。</p> <p>(机間巡視しながら) Aさん、すばらしいですよ。</p> <p>そうそうそうそう。</p> <p>じゃあ、あともう1分位ですよ。</p>	<p>これ、なかなか難しいな。</p> <p>2番も書くの？</p> <p>1番とかつて、最後の行まで書くんですか？</p> <p>よかったよかった。</p> <p>解答欄からはみ出してしまった。</p> <p>2番、まだ書かないんだよな？ 表の2番。</p> <p>言ったじゃん。</p>	
10 : 20	<p>S・Kさん、やる気まんまんですね。</p> <p>10. はい、では鉛筆置きましょう。途中の人もそこまでにして置いて。後は口で言うことにしましょう。で</p>	<p>終わり～。1分経ったよ。</p>	

	<p>はまず、ズバリと、どちらの方ががまくんは喜びが大きいかを聞きます。手を挙げて聞きます。</p> <p>では、いきましょう。ヤマノルド＝ヒーベルの方、つまり「ゆうびんやさんへん」の方ががまくんの喜びがいつばいだな～って思う人、手を挙げて下さい。</p> <p>はい、じゃあ逆に、やっぱり教科書の物語の方ががまくんの喜びがおつきいなあって思う人、手を挙げてください。</p> <p>お～。それぞれじゃあ意見を言ってもらいましょうか、理由を言ってもらいましょうかね～。</p>	<p>はい。はい。(一斉に挙手)</p> <p>は～い。(約3分の2ほどが挙手)</p> <p>は～い。(残りの児童が挙手)</p> <p>はい。はい。はい。はい。</p>	
10 : 21	<p>11. では、まず「ゆうびんやさんへん」の方、こっちの方が喜び、おつきいよ～っていう人。</p> <p>I・Tさん。</p> <p>(意見を板書)</p> <p>はい。S・Mさん。</p> <p>あ～二つね。あ、ごめん。ひとつだけ先生にお話させて。さっきもお話したんだけど、この「がまくんはよろこびました」、この時はまだかえるくんからのお手紙はもらってないときなんですよ。もらってないとき。つまり、よそのお友だちからもらったときで終わってるんですよ。その時だったら、どっちが喜びが大きいのですか？</p>	<p>はい。はい。</p> <p>あ～。(残念そう)</p> <p>普段はあまり逢えない人からもらった方が嬉しいからです。</p> <p>はい。はい。</p> <p>「ゆうびんやさんへん」はがまくんがほかのお友だちからのお手紙と、あとかえるくんからのお手紙をもらっているからです。</p> <p>くるかわからない。</p> <p>(S・M、少し考えてから)</p> <p>「ゆうびんやさんへん」。</p>	
10 : 22	<p>あ～そうですか。理由は？</p> <p>あ～、I・Tさんと同じね。</p> <p>う～ん、S・Sさん。</p>	<p>I・Tさんと同じ。</p> <p>はい。はい。</p>	

10 : 23	<p>あ〜、ほかの友だちの方がいいですね。</p> <p>ああ、なぜだ、なぜですか？（意見を板書する） 違うんですか？ じゃあ、Y・Rさんお願いします。</p> <p>そうだね。うん、でもちょっと違うね。中身を知らないからでしょう。（意見を板書する）</p>	<p>I・Tさんと言い方が違って、同じ意見なんですけど、「ほかの」友だちからもらったから、とても喜んだ。</p> <p>はい。はい。 なぜだ。 教科書も言いたいよ〜。 俺は違う。</p> <p>はい。なぜ「ゆうびんやさんへん」の方がいいかと言うと、理由は、かえるくんがお手紙をあげて内容も言ったから、友だちからもらった方が内容もわからないから、楽しみに見れるからです。 あつ、Y・Rさんと同じ意見。</p> <p>あつ、わかった。 教科書も言いたいよ〜。教科書も言いたいよ〜。</p>	
10 : 24	<p>12. はい、では逆に、教科書軍団いきましょう。</p> <p>教科書の人たちは、どうしてそちらの方ががまくんの喜びがいっぱいだと思ったんですか〜？ 今日まだお声を聞いてない人にいきますか。では、M・Mさん。</p> <p>あつ、もうちょっと詳しく言って。 親友だから……。</p> <p>教科書の方がいい？ 「親友だから」、よしわかりました。（意見を板書する）</p> <p>とっても似てる？ あつ、じゃあ付け足しいいですよ。Y・Sさんどうぞ。</p>	<p>は〜い。（違う意見の児童が一斉に挙手）</p> <p>はい。はい。</p> <p>あたしは教科書のお手紙の方がいいと思いました。理由は、かえるくんはがまくんの親友だから、……教科書の手紙だと思いました。</p> <p>親友だから……、だと思います。</p> <p>（他の児童が）あ〜付け足し。ちょっと似てる。とっても似てるけど付け足し。</p>	

<p>10 : 25</p>	<p>はい、どうぞ。</p> <p>「親愛なる……」。</p> <p>どうして大好きな親友……？</p> <p>ああ、わからないかな。はい、あと他の教科書組。</p> <p>付け足しですか。じゃあS・Kさんどうぞ。</p>	<p>あつ、付け足しじゃないんだけど、とっても似てるから付け足しとも言える。あの、かえるくんが内容を言った時、「親愛」って言いましたよね？ で、で、大好きな親友ってことだから、教科書の方がいいと思います。</p> <p>……（沈黙）</p> <p>はい。はい。</p> <p>付け足し～。</p> <p>僕は、M・Mさんに付け足します。かえるくんとがまくんは親友で、好きな人から手紙をもらおうと嬉しいと思ったからです。</p>	
<p>10 : 26</p>	<p>あつ、好きな人から手紙をもらおうと嬉しいから、ですね。</p> <p>K・Aさんどうぞ。</p> <p>（意見を板書する）</p> <p>「とてもいいお手紙だ。」って言ったからね～。</p> <p>じゃあ、あと一人、A・Sさん。</p>	<p>（複数人、挙手）</p> <p>えー、今日聞いたよ。なのに、今日かからない。</p> <p>（K・A、後ろを向きながら）がまくんとかえるくんは親友だし、教科書の4の場面で、がまくんは、「とてもいいお手紙だ。」と言ってたからです。</p> <p>私はM・Mさんと似ています。とても仲良しな親友とか、毎日のように楽しく遊んでいる人にもらった方が嬉しいと思います。</p>	
<p>10 : 27</p>	<p>あ～、そっちの方が嬉しい。</p> <p>13. では、赤鉛筆を持って。</p> <p>はい、友だちの、こっちの方ががまくんは喜びいっぱいだよ～っていう、その理由を聞いてみて、あつ、やっぱり考えを変えて、ええと何だったかな、え～、別の方にしようっていう人は、赤丸を別の方につけてください。変えない人はそのまま、何も書かなくてもでいいです。</p>	<p>え～、何をするんだろうね～。</p> <p>変えないよ。絶対変えない。</p> <p>変える～。</p>	

<p>10 : 28</p>	<p>14. はい、じゃあ赤鉛筆も置いて。 では、続いて、じゃあ最後の部分を 今日はみんなでじっくり考えたいと 思います。 (今日の課題を書いた模造紙を黒板 に貼る)</p> <p>2番はこれから考えるんだよ。 みんなで、今日の課題を読んでみま しょう。さん、はい。</p> <p>はい、「がまくんがとてもよろこんだ のはどうしてか。」です。</p> <p>15. ええと、もう一回ちょっと手を 挙げて聞いてみようかな。ええと、 ごめんなさい、お手紙「ゆうびんや さんへん」の方が、がまくんの喜び はいっぱいだなあと思う人、手を挙 げて下さい。</p>	<p>変えられない。 どうしよっかな〜。</p> <p>それ、なんだろう〜。</p> <p>2番は何？</p> <p>(一斉に)「最後でがまくんがとてもよ ろこんだのはどうしてか。」</p>	
<p>10 : 29</p>	<p>はい、その人はお手紙「ゆうびんや さんへん」で考えてください。いい ですか？ それから、いや、教科書の方の「お 手紙」の物語の方ががまくんの喜び はいっぱいだなあと思う人、手を挙 げて下さい。</p> <p>はい、じゃあその人は、教科書の方 のがまくんのことをよく考えて書き ましょう。ではその2番のところが、 この課題のみんなの考えを書くところ です。</p> <p>「しょうこ」は5の場面じゃなくて もいいですよ。教科書の他の場面で もいいですよ。</p>	<p>はい。はい。(約半分が挙手)</p> <p>いえい。</p> <p>はい。(残りの児童が挙手) 多くなった〜。</p> <p>1番と同じところをくりぬいて、書く ……？ 先生、「しょうこ」って5の場面じゃな くってもいいんですか？</p> <p>教科書じゃなくっても……？ えっ、この1番の考えをくり抜いても いいの？</p>	

10 : 30	<p>はい、いいですよ。</p> <p>16. 「考え」のところは、自分の考えを書きます。「しょうこ」のところは、教科書の文や、この、今日先生がみんなに印刷してきたものから抜いて書いて下さい。では、じゃあ「最後でがまくんがとてもよろこんだのはどうしてか。」を、みんなで考えて書きましょう。始め。</p> <p>(机間巡視)</p> <p>「しょうこ」の言葉はちょっと短くして。 文は最後まで。</p>	<p>「考え」のところは？</p> <p>(プリント作業)</p> <p>よっしゃあ。 ねえ、「しょうこ」の言葉って最後の行まで書くの？</p> <p>「考え」は最後？ 文は？</p>	
10 : 31	<p>ああ、いいですよ。もちろん。二つ「しょうこ」が見つかったらたいへん素晴らしい。</p> <p>(机間巡視)</p> <p>(机間巡視しながら) いいですね！</p>	<p>「しょうこ」って、二つ書いてもいいの？</p> <p>(プリント作業)</p>	
10 : 33	<p>「しょうこ」の言葉は教科書の全部、「お手紙」の全部からだよ。</p>	<p>5の部分だけ？ 終わりの部分だけ？ 「しょうこ」の言葉は。</p> <p>よっしゃあ。 終わった。 先生、「しょうこ」って、一番最後の行まで書かないといけないんですか？ 「しょうこ」って、はみ出してもいいんですか。はみ出しちゃった！</p>	
10 : 34	<p>では、じゃあ今書いてる文が終わるところで○にして下さい。</p> <p>すごい！</p>	<p>「しょうこ」って、二つ書いていいんですか？ 「しょうこ」、三つも書きちゃった。</p>	
10 : 35	<p>17. はい、では鉛筆を置きましょう。はい、では今度は二人組で、がまくん役と、それから、かえるくんではなくって、ごめんごめん、質問者役の人になって、がまくんがとても喜んだのはどうしてかを、お互いに聞き合ってみましょう。その時に注意</p>	<p>これ、はみ出さないと書けない。</p>	

	<p>が必要です。僕は「ゆうびんやさんへん」のがまくんになりますとか、僕は教科書のがまくんになりますってことを最初に隣の人に言ってから、それを言ってから……</p> <p>あ〜、どっちも同じだったらいいですね。それを言ってからやりましょう。わかりましたか〜。できますか〜。質問ありますか？ S・Sさんは、……いいなあ。じゃあいきましょう。二人組で、お互い……。あつ、引き続き質問がある人はしてもいいですからね。始めましょう。どうぞ。 (机間巡視)</p>	<p>どっちも同じ。</p>	
10 : 38	<p>終わった人は、姿勢よく。姿勢よく。よ〜し。さあみんなの目が集まってきた。</p>	<p>(隣同士、がまくん役と質問者役に分担して、がまくんが喜んだ理由を言い合う)</p>	
10 : 39	<p>18. あつ、聞く聞くビームの人。おお、いいですねえ。はい、ではじゃあ、みんなが代表の人に来てもらって、がまくんになってもらおうと思います。で、ええっとそうだなあ、あともう時間がちょっとしかないから、今日は、じゃあ……教科書のがまくんの人。教科書のがまくんの人、いらっしゃいませ〜。</p> <p>W・Mさ〜ん。</p> <p>みなさん、引き続き質問がある人は、手を挙げて質問して下さい。いいですか。</p> <p>見ないでやりますよ、見ないでね。じゃあ、W・Mがまくんに聞きます。</p> <p>「しょうこ」は言わなくてもいいですよ。</p> <p>W・Mがまくんに聞きます。最後でW・Mがまくんがと一っつも喜んだのはなぜですか〜？ (マイクを向けるしぐさ)</p>	<p>目が集まってきた。聞く聞くビーム。</p> <p>はい。はい。</p> <p>はい。はい。 よっしゃあ。 はい。はい。</p> <p>MMかえるだ。</p> <p>(W・M、教卓の前へ)</p> <p>(笑いが起こる) ね〜これ、「しょうこ」も言うの？</p> <p>言われるかも。 (W・M) 親友のかえるくんからお手紙をもらったからです。</p>	
10 : 40	<p>引き続き質問がある人はいますか</p>		

<p>10 : 41</p>	<p>～？ あ～、ありますか。 では、う～んと、Y・Mさん。そこで言ってください。立って。</p> <p>ああ、親友のかえるくんかももらうと、どうして喜ぶのかな？（マイクを向けるしぐさ）</p> <p>いいですか。あつ、はい。では引き続き質問がある人。</p> <p>じゃあ、お願いされました。K・Nさん。はいどうぞ。</p>	<p>はい。はい。</p> <p>親友のかえるくんからお手紙をもらうと、どうして喜ぶんですか？</p> <p>言われてしまった。 （W・M）とっても仲良しの親友の子からもらうと私も嬉しいので、がまくんもそうだと思います。</p> <p>はい。はい。お願い。</p>	
<p>10 : 42</p>	<p>そっか、教科書の方の物語は、がまくんは、がまくんは、お手紙の中身を知ってるんだよね。それなのにどうしてがまくんは嬉しいんですか？（マイクを向けるしぐさ）</p> <p>ちょっと待つて。他のがまがえるくん、それを言える人いる？ 答えられる人いますか？</p> <p>考えてみる？ ちょっと考えてみよう。どうして中身を知っているのに……</p> <p>W・Mさんも考えてるんだから、みんなも考えてみよう。</p> <p>19. W・Mさん答えられそう？ ちょっと考えてみる？ ああ、じゃあちょっと考えてみてください。じゃあ今の問題はとても大事なので、もう一回聞いてみようかな。みなさん</p>	<p>（笑い） どうして中身を知ってても、親友からきた方が、えっと、いいんですか？ えっと、親友じゃなくても友だちなら、知らない方が、なんていうか、楽しみで喜びが大きいと僕は思います。</p> <p>（W・M）……（沈黙）</p> <p>ちょっと待つて。</p> <p>（W・M）……（沈黙） あ～僕もやりたいよう。</p> <p>あ～、たぶんW・Mさんはそう考えたんだ。わかった。 お前はW・Mさんか！ だからわかったって。</p> <p>（W・M、席に戻る）</p>	

	<p>の中で、答えが分かった人、考えがわかった人。どうして中身を知っているのかえるくんは、ごめん、がまくんは、喜びがいっぱいなのか。じゃあK・Nさんは質問者だから、後で、一番最後に聞きましょうね。じゃあY・Sさんどうぞ。じゃあY・Sがえる。</p>		
10 : 43	<p>あ〜、はちまきがまくん、はちまきがまくんに聞きます。「どうして喜んだんですか」の答えで、その後、「どうして中身を知っているのに喜ぶんですか?」(マイクを向けるしぐさ)</p> <p>大好きな親友だからですか。ほかにありますか〜?</p> <p>W・Mさんわかりますか。では後で聞きますね。じゃあ、K・Aさんどうぞ。はい、どうして中身を知っているのに、がまくんはとても喜んだのでしょうか? はい。(マイクを向けるしぐさ)</p>	<p>(タオルを巻いている発表者を見て) はちまきがまくんだよ。</p> <p>(Y・S) 大好きな親友だから。</p> <p>はい。(何人も挙手) 発表したい。</p> <p>あつ、わかった。 (K・A) がまくんは、お手紙を初めてもらうからです。</p>	
10 : 44	<p>ほかにありますか? あつ、W・Mさん同じだったんですね。 では最後です。M・Sさんどうぞ。 M・Sがまさん、M・Sがまさんはどうして中身を知っているのにお手紙をもらって嬉しかったんですか? はい。(マイクを向けるしぐさ)</p> <p>なるほど。</p> <p>あつ、では最後に、K・Nさん最後ね。あなた自分で質問したんだもんね。では、質問した人がもう一回自分で考え直して言います。どうぞ。</p> <p>うん。うん。(相づちをうつ)</p>	<p>(後方を向きながら) 私はY・Sさんに付け足します。親友の人からお手紙をもらったからです。</p> <p>はい。</p> <p>どうしてW・Mさんは、ええと、そう考えたかと言うと、お手紙の中身を見たときに、がまがえるくんへ「ぼくは、きみがぼくの親友であることを、うれしく思っています。」っていう場所で、</p>	

10 : 45	<p>20. はい、ええと、今日は教科書のお手紙をやったんだけど、じゃあ明日、続きは、山田先生が作った方も同じように考えてみましょう。最後に今日のこのプリントの一番最後の5番だけ書いて終わりにしたいと思いま〜す。</p> <p>裏だけです。 今日の国語の勉強で一番賢くなったなあと思うのは、何をしていた時ですか？ どのようにして賢くなりましたか？ もし、時間がある人は二番も書いて下さい。</p>	<p>だからその言葉を聞いてとても今までの中で一番嬉しかったから、中身を知っててもそっちの方が嬉しいと考えたんだと思います。</p> <p>発表したかった〜。</p>	
10 : 46	<p>一番賢くの次の二番目に賢くのことを書いてください。まあでも時間がないから一番だけでもいいですよ。まあ、時間が来たら終わりにします。 (先生方、ありがとうございました。)</p>	<p>5番だけなの？ 裏〜？ 3、4は？ 3、4は明日だって。</p> <p>二番って何？</p> <p>最後まで書くの？</p>	
10 : 47	<p>皆さんも、あと2分たったら終わりにします。</p>		
10 : 48	<p>〜、最後まで書いた！？</p> <p>一番を書けば十分だよ。</p> <p>はい、では今書いている文が最後までいったらマルをつけてこれで終了です。</p> <p>よし！ では、じゃあ後ろから今日のプリントを集めて終わり〜。</p> <p>よかったねえ。先生も楽しかった。よく頑張ったね〜。</p>	<p>え〜、全然書いてない。 あ〜、もう思いつかないよ。 難しい。 一番しか書いてない。 書けた。終わった！</p> <p>今日の勉強楽しかった〜。 今日の勉強いっぱい手挙げられた。</p>	

B 根岸恵美教諭の授業（小3）を手がかりに

分析考察者 常木 正則

I 授業の概要

公開授業日時：平成16年6月1日（水）2校時10時05分～10時50分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校3年2組 児童数40名

指導者：根岸恵美教諭

単元・題材名：たのしさいっぱい！西大畑公園（総合・虹の輪、全30時間本時第8時）

主な学習課題

- ①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する。
- ②1年生へのインタビューの内容を確かめる。
- ③「アドバイスカード」にアドバイスとその理由を書く。
- ④指導者のアドバイスについて、質問や意見を述べる。
- ⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う。

II 分析の対象とした授業記録

（別紙）

III 授業の分析考察

1 学び合い成立の要件

（1）共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

1単位時間の授業の観察に過ぎないが、一斉学習でも班学習でも、和気藹々とした雰囲気が高い、仲間と共に問題解決に当たろうとする意欲態度が伺われた学習集団である。

（2）学習課題が明確であること、難易度が適切であること

学習課題は明確である。難易度も適切である。

しかし、学習課題の提示の時期が不適切なものがあつた。学習指導2「1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見せる」（授業記録参照、以下同様）での主な学習課題「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する」、学習指導5「1年生に『今度西大畑公園でどんなことをしたいか』をインタビューした結果を知らせる」での主な学習課題「②1年生へのインタビューの内容を確かめる」の2つの学習課題である。

この2つの学習課題の提示の時期が不適切であるとする理由は、VTRを見せた後に課題を提示していることである。見終わってから課題を提示した場合、課題に即して視聴していなかった学習者は答えられないことがあるからである。課題に即してもう一度見なければならない場合が生じるからである。①の課題では、「これから1年生が遊んでいる様子を撮ったビデオを見せます。自分たちの遊びと違うところはどこかに注意してみてください。見終わったら、発表してもらいます」、②の課題では、「1年生にインタビューしたビデオを見ます。1年生がインタビューにどのように答えていたかよく聞いてください。見終わったらどのように答えて

いたか聞きますよ」と、課題を視聴させる前に提示することである。

なお、この学習課題の提示の時期については、①の課題の場合は、学習指導計画の段階では、事前に提示することが計画されていた。「発問『1年生がこの前、西大畑公園で遊んでいるビデオを見せてもらいました。これからみんなに見てもらいます。みなさんのビデオとどんなことが違っているか教えてください』と計画されていた。計画通り実施されなかったということである。こうした計画と異なったことが行われることはよくあることである。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

学習者各人が解を持って学習活動に取り組んだのは、主な学習課題「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する」、「⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う」の学習活動である。主な学習課題「②1年生へのインタビューの内容を確かめる」、「④指導者のアドバイスについて、質問や意見を述べる」では、学習課題の提示後直ちに(即時的に)解を出させている。「③『アドバイスカード』にアドバイスとその理由を書く」は、「⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う」の学習活動に用意された自学である。

学習課題「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する」での学習活動の発言の文字記録を見ると、文の骨格、主述が整っていることが鮮明である。自学がきちんとなされていたからである。

学習活動「⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う」の学習記録が2つある。A班では、順次教えてあげたいことを発表しているが、個々人の発表内容が明確ではない。その原因については、「1. 学び合いにおいて必要とされる話すこと聞くことのできる能力」の「(1) 解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことできる」で論究する。B班のそれは、「アドバイスカード」に書いたことをかなり忠実に伝えている。

主な学習課題「②1年生へのインタビューの内容を確かめる」は、聞き取ったことを反復するだけであるから自学による解を必要としない。「④指導者のアドバイスについて、質問や意見を述べる」は、自学があってもよい課題である。ただし、主な学習課題「③『アドバイスカード』にアドバイスとその理由を書く」で、自分のアドバイスを書いているので、質問や意見は作りやすくなっている。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

主な学習課題の活動、学び合いの進め方は、「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する。②1年生へのインタビューの内容を確かめる。③『アドバイスカード』にアドバイスとその理由を書く。④指導者のアドバイスについて、質問や意見を述べる」は、指導者の司会進行により進められている。「⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う」では、「名簿の早い順から発表する」という指示で、そのとおり進められている。特に司会は決めていないようである。アドバイスを順番に紹介するところまでは順調に進んでいるが、その後は明確でなかったようである。時間切れでその後の活動が最後まで展開しなかったのも、はっきりしない。

(5) 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること

主な学習課題「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する」では、自学がなされている。しかし、その自学を他の成員に報告紹介できたのは、挙手で指名された9人だけである。後の31人は、自分の自学を他の成員に報告紹介する機会はなかった。9人の報告紹介を聞いて、自分の自学の吟味検討を行った学習者はいたであろう。しかし、「自分は・・・ことを思ったよ」と他の成員に報告紹介し、何らかの反応を得ることはできなかった。

主な学習課題「⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う」では、自分の解（アドバイスとその理由）を紹介するところまで行われている。自学の報告紹介までは行われた。しかし、アドバイスが適切なものなのかどうかの吟味検討はなされていない。この班学習の目的は、上述のそのアドバイスが適切なものなのかどうか（1年生に西大畑公園のよさが伝わるか、西大畑公園の自慢を教えているか）の吟味検討へて、自分のアドバイスに付け加え（修正）をすることにあつたので、初期の目的は達成できなかった。時間切れと班学習の進め方が原因である。

（6）学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

主な学習課題の活動「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する。②1年生へのインタビューの内容を確かめる。③「アドバイスカード」にアドバイスとその理由を書く。④指導者のアドバイスについて、質問や意見を述べる」は、指導者の司会進行により進められている。この活動の中で、最も指導者のイニシアチブが必要とされる学習活動は、「④指導者のアドバイスについて、質問や意見を述べる」である。その展開過程の授業記録を見ると、まず質問を出させ、その後意見を求めており、学び合いの展開は整然としている。

（7）適度な相槌、口挿みであること

この観点は、根岸教諭の授業分析の過程で気づいた新たな観点である。

授業記録の「備考欄」に書いておいたことであるが、VTRの視聴中、指導者の発言中、他の児童の発言中に、発声したり口を挿さんだりすることが多い。視聴中や他の人が発言中は声を出したり口を挿んだりしないことが原則である。

しかし、適度な相槌や口を挿むことは、対話や話し合いを生き生きと展開させる働きをする。たとえば、次のような事例である。

「学習指導1. 3年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見せる」で、

はい、では、えーと、今日の虹の輪は、西大畑公園にいきま・・・

せん！（全員で声を合わせて）

す！す！す！す！（児童の何人かが）

こんな状態でいけるわけがない。

で、それで、えーと、行かないんだけど、今まで行ってきたことを色々・・・ビデオに撮ったので・・・

えー！ホントですか？ウソオー！わかんなかった、イエイ！イエイ！

観てちょーだい。

その代わりにね・・・えーっと、そこで口いらない。（騒がしかったので注意を加えている。）

その代わりね、先生のビデオの撮り方が悪かったのかもしれない。声が入らない。

先生すごいね。えー。なんだよー。静かに！

指導者の話し方が、学習者を引き込む話し方になっている。例えば、上述の場面では、「はい、では、えーと、今日の虹の輪は、西大畑公園にいきま・・・」と「ま」で間を取り「せん！」や「す！す！す！す！」の発言を、「2. 1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見せる」では、「今日は、別の人も西大畑公園にいたので、その人たちのビデオも観てもらいます。それはね・・・」と「ね」で間を取り学習者の反応「1年生だよ！N小学校！幼稚園。N小学校」を引き出し、続けて、「そう、N小も居たねえ。えーっと、登場するのは、この学校の・・・1年生！しかも、担任の先生は、N先生です」のところでは、「N中央幼稚園。N中央幼稚園！1年生！1年生。えー。（拍手が起きる。N先生のほうを向く）」というように、発声や行動を起させている。こうしたやり取りによりビデオ視聴への期待感を高めている。

また、学習者間では、例えば、B班の学習場面では以下のようなやり取りがあつて、話し合いのムードを高めている。

B-3 西大畑公園は広いから、遊具だけじゃなくて、もっと広い範囲で遊んだらいいと思います。なぜならみんなが遊具で遊ぶとけが人がでるからです。

ははは、何それーへへ。けが人がでるからですだって。

以上のような事例では、他者の発言中に、発声したり口を挿さんだりすることが、学習者の活動への期待感や、話し合いのムードを高める働きをしている。

しかし、他者の発言中に、発声したり口を挿さんだりすることが好ましくない場合もある。

例えば、「教師が考えたアドバイスを提示し、質問や意見を言わせる」のところで、次のようなやり取りがある。

はい、じゃあKさん教えてください。

Kさん：はい、あの一、桜を、桜の花びらを、前へ、いっぱい集めて一、川のところに・・・

他の学習者：流していた人いたよー。

Kさん：落ちていたチューリップ、や、と一緒に流してみたんですけど、結構きれいでした。

ここでの、他の学習者の口挿みは不要である。

A班の学習場面では、次のような事例が見られる。

A-2. うーんと、遊具のほかに、きつ・・・

A-3. いまアドバイス。

A-4. アドバイスだよ？

A-2. うん、だからアドバイスのとこだよ。

A-4. あっそうなの？

A-2. だから、木で遊んだりできるし、まあ、池でえー、オタマジャクシや、アメンボを捕まえることもお、できる。

A-2の発言途中に、A-3、A-4、A-4が口を挿んでいる。A-2が、声を詰まらせたため、手助けのつもりで口を挿んだのであろうか。この場面は、A-2の発言の続行を待つとよいのであろう。

根岸実践では、学習者の不要な相槌や口挿みがやや多い。しかし、一見騒々しいようである

が、きわめてメリハリのある授業展開ではあった。このような授業展開は、根岸教諭固有の展開の仕方である。もし、VTR視聴中も他者の発言中も声を出してはいけなかったら、授業の様相は大きく異なったものとなろう。この要件の結論は、適度適切な相槌と口挿みを、ということになる。

2 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことができる

ここでは、この能力を最も必要とされる主な学習活動の「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する」と「⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う」を取り上げ分析考察する。

主な学習課題の「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する」の発表では、「解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことができる」ことが具現している。

この授業が行われた学校では、学習スキルを設定し、その習得習熟に全校体制で取り組んでいる。この活動では、「話すスキル『自分の考えを整理して話す』を使って、理由を付けながら1年生の西大畑公園の考え方を予想し、それを理由にあげて話す」ということが計画されていた。こうした指導体制、学習指導計画があること、及び先にも指摘した自学による解を個々の学習者が持っていたことも影響して、解を明確に話す能力を発揮している。

主な学習活動の「⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う」は、お互いのアドバイスを紹介しあい、友達アドバイスを聞いて、自分のアドバイスに付け加えることがあれば付け加えることを目的とした学習活動である。

A班の活動の実際は、記録に見られるように不明確である。実際の要となる発言を以下に引く。合わせて、「アドバイスカード」に書いてあったものを()を付して示す。記述の前半は「みなさんにアドバイスしたいことは」が、後半は「なぜなら」が書かれている。引用は原文どおり。／は改行の印である。四角の囲み書きは後から書き加えているものである。※印を付し分析考察を行う。

A-1. うーんとね、うーんと、もっといろんなところで遊べるようにとか…いろんなところで遊べるし、木だったら木登りできるし、葉っぱで船を作って、川で浮かべて遊べるようになります。

(・もっといろんな所であそべるよ。木とか川とか、／・木だったら木のぼりができるよ、／・はっぱでふねを作って川にうかべてあそべる／こんなに広い西大畑公園を使わないで、1かしょだけにかたまってあそんでいるから、／・自然を使っていないから。)

※アドバイスカードをほぼ机の上に乗せる状態で、カードを見ながら話している。アドバイスカードには、1年生に語りかける文体で書かれている。班員に自分のアドバイスを伝えるためには文体と話型を変える必要がある。たとえば次のようにである。「私のアドバイスは、もっといろんなところで遊べるということです。木登りができること、葉っぱで船を作って川に浮かべて遊べること、です」。伝える相手・目的に応じて文体と話型を転換することができなかったため、明確さを欠く話になった。

A-2. だから、木で遊んだりできるし、まあ、池でえー、オタマジャクシや、アメンボを捕まえることもお、できる。

(・ゆうぐのほかに、木であそんだりできること。／・池で、オタマジャクシや、アメンボを、つかまえることができること。／一年生は、ゆうぐしかあそべる所を見つけていないと思うから、ほかの所を教えてあげたい。)

※アドバイスカードを班員に見せながら話している。読んではいない。この学習者の場合は、話型を整えて話すことができていないため、明確さを欠く話になった。

A-3. えっとおー、えっと、内緒の場所とかで…。

A-3. みんなが知らない場所とかで、その、少ない人と一緒に遊んだりすることもできるんだけど、後は言われちゃったりして、あんまりない。

(1年生の人に、もうちょっとしぜんで、あそんでもたのしんだこと、おしえてあげたいことと、西大畑公園には、人が、あんまりみないところもあるから、そうゆうところで、ないしょのごっこを(3字読み取れず)、たのしいよとか、木の登りもたのしいし、森みたいなどころで、どうぶつごっこをしてもいいし、みんなで、所場を、きめて、おにごっこをしても、たのしいし、川で、はっぱをうかばせてもいいかえるをつかまえてもたのしいよ、とおしえてたいです。／西大畑公園には、いろんな、あそびが、たくさんあるのに、ゆうぐだけであそぶのはもったいないから。)

※この学習者も、アドバイスカードを班員に見せながら話している。読んではいない。アドバイスを箇条書きではなく、1文の中にいくつものことを書きこんでいる。このことが話に影響して明確さを欠くことになった。

A-4. ゆっくり遊べる、木で遊べる、坂道で遊べる、猫の寝床がある、オブジェがある、さくらがきれい、かえるがいる、おわり。

(木であそべる。／坂道であそべる。／ねこのねどころがある。／オブジェがある。さくらがきれい。／かえるがいる。／西大畑公園はじまんがいろいろあるから。)

※アドバイスカードに書いたことを読み上げている。話型が整えられていない。教えてあげたいことが、一つ一つ投げ出されている。

次にB班の活動の実際を分析考察する。

B班の活動の実際は、記録に見られるように明確である。しかし4人とも「アドバイスカード」に書いてあることを読み上げている。

B-1. 西大畑公園は、とっても広いのに、遊具も、遊具もあって…(聞き取れず)木のところへ行ったりします。なぜならー、なぜならー、西大畑公園はとっても面白いところもたくさんあるのにー遊具ばかり遊んでいるから。

(西大畑公園は、とても広いのに、ゆうぐばかりあそんでいないで、木の所へ行ったりして、たくさんあそぶこと。／西大畑公園は、とてもおもしろい所がたくさんあるのに、ゆうぐばかりであそんでいるからです。)

※話型がやや整っていないが、かなり明確な話しぶり(読みぶり)である。アドバイスとその

理由を分けて話したせいか、聞いている学習者からすかさず、「おー、言ってる意味がわかる」の発言が出た。

B-2. 私のは一、西大畑公園は広いので、遊ぶなら遊具だけじゃなくて、全体を使って遊んだらいいと思います。遊具以外にも楽しいことはたくさんあるので、それを見つけられたらいいと思います。なぜなら一、西大畑公園は広いので一、遊びもたくさんあると思います。

(・西大畑公園は広いので、あそぶなら、ゆうぐだけじゃなくて、ぜんたいをつかって、あそんだらいいと思います。／・ゆうぐがいにも、たのしいことはたくさんあるので、それを見つけられたらいいと思います。／西大畑公園は広いので、あそびもたくさんあると思います。)

※この学習者は、「アドバイスカード」に書いたことをそのまま述べて(読んで)いる。「アドバイスカード」の記述は、箇条書きであり、文の構造が整っていることから、それを読みあげた話(読み)は明確である。

B-3. 西大畑公園は広いから、遊具だけじゃなくて、もっと広い範囲で遊んだらいいと思います。なぜならみんなが遊具で遊ぶとけが人がでるからです。

(西大畑公園は広いから、ゆうぐだけじゃなくて、もっと広いはんいであそんだらいいと思います。／みんながゆうぐであそぶとけが人がでるからです。)

※この学習者も、「アドバイスカード」に書いたことをそのまま述べて(読んで)いる。「アドバイスカード」の記述は、文の構造が整っていることから、それを読みあげた話し(読み)も明確である。

B-4. 西大畑公園は一、まだ一年生ぜんぜん自慢知らないから一、それを教えてあげて、一年生が西大畑公園に行った時に、さらに自慢を見つけてもらって、きてもらいたいと思います。なぜなら一、まだ一西大畑公園には自慢がたっくさん、まだたくさんあるじゃん。だから一、他にも自慢話…(聞き取れず)それを見てもらって、それで、教えてもらって一、ほんとにあったらそこに行って調べて…もらいたいからです。遊具、遊具だけじゃなくて、

(西大畑公園のじまんを教えてあげて、一年生が西大畑公園に行ったときさらにじまみをみつけてもらってたくさん西大畑のひみつをさがしてもらいたい／まだまだ西大畑公園のひみつがかくされているからです／ほかにもひみつがあったらそこへいってしらべてきたいからです。)

※「アドバイスカード」に書かれていることがやや明確さを欠いているため、それを基にした話し(読み)もやや不明確なものになっている。

以上、A班、B班のこの問題についての総括的な考察を行う。

この学習活動の場合、解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことができるための要件が2つある。一つは、アドバイスカードに書く文章が明確であることである。たとえば、箇条書きで書く、1文の長さを短くすることである。もう一つの要件は、話型を整えさせることである。たとえば、「私がアドバイスしたいことは、・・・ということと・・・ということです。なぜならば、・・・だからです」というように型を整えさせることで、解を話す話の内容は明確になる。

A班、B班を対照させてみると、A班とB班のアドバイスカードに記載の文章に大きな差異

はない。しかし、話の内容に大きな差異が出た。A班ではアドバイスを班員に伝える型を欠いたため明確さを欠いた。B班では、アドバイスカードに書いたことをそのまま話す（読む）ことで、書いてあったことが明確であれば、話も言文一致で明確なものになった。しかし、話すのではなく読んでいたので問題がある。また、A班同様型を欠くため、いまひとつ、目的にあった話型となっていない。

指導者は、指導に当たって、学習スキル「話すスキル『自分の考えを整理して話す』」を使って、理由を付けながら話す。意見を聞いている子どもは、聞くスキル『自分の考えと比べながら聞く』を使い、（中略）聞く」をあげていたが、これに「目的にあった型を使って話す。」を付け加えるとよい。また、「アドバイスカード」に書いたことは1年生に向けての文章である。それを班員に伝える際にはその目的にあった話型に変換する必要がある。変換して話すことになるから、1、2度の練習過程が必要であった。

（2）学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

授業の実際には、全員に届く音量で話していた。

（3）前の発言につなげて話すことができる

このことを意識した話の仕方が身についている。たとえば、主な学習課題の「①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する」では以下の下線部に、前の発言につなげて話すことができることが表れている。

はい、1年生は3年生と違ってえ～、えっとお、木に登ったり、…しなくって、遊具で遊んでばかりいました。

同じです。

付け足し！

はい！はい！

はい！うん、えーっと、遊具ばかりって言うところに付け足しなんだけど、1年生は遊具がすきなんだと思います。

付け足しますー。

はい、IさんとSさんに付け足します。1年生は、遊具が好きなので、広場にいる生き物は静かでもいいなと思いました。

驚かしてたんだよ。

ばっさばっさ。

はい。1年生は、3年生と違って西大畑公園の自慢をいっぱい見つけていないと思いました。

はい。1年生は自慢を見つけていないので、私たちが見つけた自慢を教えてあげたいと思いました。

なんかあ、それよりも最初に言うことなんだけどお、1年生は楽しそうだった。

同じです。

はい。うーんと、1年生は声が大きいんだなって思いました。

（爆笑。）

同じです。

付け足します。

1年生は狭いところで遊び、広いところはあんまり使っていないと思います。

付け足しなだけで、友達と仲良く遊んで…遊具とかで友達と仲良く遊んでてよかったと思いました。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

黒板に向かったの着席型のため、このことはほとんどできない。全体での学習活動で、指導者から、「K・Kさん、後ろ向いて話してください」「じゃN・Yさんどうぞ。みんなの方向いてお願いします」という指導があった。この両者は最前列に着席の学習者である。これでも最前列の他の学習者とは正対できない。前から2列目の学習者が後ろを向いて話した場合は、横の学習者と正対できないことはもとより、最前列の学習者は後ろ向きで発言を聞くことになる。

班学習ではどうか。

A班では、2人の学習者が「アドバイスカード」を班員に見せながら話していた。すばらしいことである。読み上げるのであれば、「アドバイスカード」を廻し読みすればよいことである。

B班では、「アドバイスカード」に書いてあることを読んでいたので、終始カードに向かって話して（読んで）いた。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

全体での話し合いでは、指導者の司会進行で進められている。指導者の指示、学習課題の提示は論理的である。

4人班の班学習では、名簿の早い人から順番に話すこと、という指示で、そのとおりに行っていた。しかし、A班では、アドバイスのみで理由を述べていない。B班では、アドバイスを紹介しあった後、質問する活動に移ったが、時間が来て途中で終わった。

班学習で論理的に話し合いを進めさせるための学習指導に問題がある。どのように班学習を進めるのかの指導が必要である。班活動に入らせる際の指導活動は、「はい、それでね、じゃあね、これから、私みたいにお友達からアドバイスをもらってください。それで、いいアドバイスをもらって、これをじゃあ付け加えようっていうのがあったら、後で加えてください。では、班ごとに机を合わせて、えーと名簿の…（聞き取れず）座ってじゃあ始めてください」というものである。最初に何をするのか、それが終わったら次に何をするのか、が明確ではない。アドバイスにアドバイスを、ということは理解されていない。B班がアドバイスの紹介の後、質問活動に移ったのは、その前の「④指導者のアドバイスについて、質問や意見を述べる。」の学習活動が影響しているのであろう。

全体での学習と違って、指導者の手を離れての班学習では論理的な学習の進め方を理解させたいので学習に入らせないと、論理的な話し合いの展開は期し難い。

IV 分析考察に基づく教育課程と教育方法の構想

1. 学び合い成立の要件

(1) 共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

この観点についての分析考察で言及したように、大変和気藹々とした学級である。児童同士、

指導者と児童との人間関係もよいようである。ビデオの視聴中や指導者、児童の発言や発言中に爆笑が起きたり、旺盛な発言が見られたりして、共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）である。意図的計画的な学級経営の賜物であろう。こうした学級の雰囲気は学び合いが成立する基盤である。

（２）学習課題が明確であること、難易度が適切であること

学習課題が明確であること、難易度が適切であることは、自学にとっても学び合い（共学）にとっても不可欠なことである。学習課題が明確であることにより、何を話せばよいのか、何を話し合えばよいのかが分かる。これがあいまいであつては、明確かつ論理的な話、話し合いはできない。佐藤佐敏教諭の「故郷」の授業を手がかりにしての研究で提案したように、明確さや難易度の適切さを判断する一つの方法は、指導者自らがその学習課題に取り組んでみることである。自分で実際にやってみれば明確さも難易度も判断できる。

（３）自学がなされ各人解を持っていること

学習課題の提示、即、解答させるケースもないではない。しかし、かなり頭を働かせなければならない学習課題については、まず、自学で取り組ませ、一通りの解を持たせてから学び合いに取り組ませることが原則である。

（４）学び合いの進め方が分かっていること

学習者に学習活動を委ねる班学習をさせる場合、最初に何をやりそれが終わったら次に何をやるのか、そして終わったら何をするのかを含め、班学習の進め方をきめ細かに指導し理解させた上で学習に入らせることが不可欠である。

（５）一人ひとりの解の吟味検討が保障されること

学習課題に取り組ませた以上、各人の自学による解を学級の成員に紹介する機会を設けることは当然のことである。相互に吟味検討する活動を組織すれば更によりよいことである。学級の成員が多ければ、あるいは時間に余裕があれば、ペアか少人数の学習者グループの中で行わせる。

自学をさせたからには、自学の吟味検討を、少なくともペアで行わせる。吟味検討がなされた上で、自学を全体に出させることで、全体での解の吟味検討の質が高まる可能性は高くなる。

（６）学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

このことも当然な指導である。そのために指導者がいるのである。

（７）適度な相槌、口挿みであること

他者が話しているときには、口を挿まないことが原則である。しかし、まったく声を出してはいけなくと禁止することはできない。適度さは具体的な事例でしか示すことができないが、適切に声を出せるような指導が期待される。齋藤孝は「相槌もまた、近年急速に衰えてきたコミュニケーションの技だ。」¹⁾と言っている。根岸教諭の話し方は、見方を変えれば、学習者

に上手な相槌の打ち方を教えている。

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことができる

必要に応じてであるが、解をどのように報告説明するかを型を教え練習をさせる。解は解であって、それを伝える型と練習が必要であるからである。それがないと、せっかくの解が相手に伝わらないことが生じるからである。型とは、分析考察のところで述べたことであるが、「私のアドバイスは、・・・ということと、・・・ということです。なぜならば、・・・だからです」とか「僕が1年生に教えてあげたいことは3つあります。・・・ということと、・・・ということと、・・・ということです。なぜなら、1年生は、・・・だからです。」のような話型をいう。練習とは、解をこの話型にはめ込んで、1、2回ぶつぶつ声に出して練習をさせることである。こうした手順を踏ませることで、解が明確に伝わると共に、解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことのできる力の育成に寄与する。

(2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

小学校1年生にも要求している能力である。話し手から一番遠い聞き手に、十分聞こえるか確かめさせることで、どのくらいの音量で話せばよいか、感覚的に理解させればよい。高梨敬一郎氏が「声は、誰かに届けるために出すもの、目的的に出すものであることを意識させればいいのです」²⁾と述べている。ただ大きな声を出せばよいというものではない。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

つなげて話す能力を育成するには、前の発言につなげて発言することを明示する「つなぎ言葉」を冒頭に置かせるとよい。いくつか事例を挙げる。

□ もう一度話してもらうことを要請している発言

・廊下が騒がしくて聞き取れませんでした。もう一度話してください。

？ 発言内容に質問している発言

・話の中に、「ポケモンごっこ」という言葉がありましたね。それはどういう遊びですか。教えてください。

← 前の発言に同意した発言

・今の〇〇さんの意見に賛成です。私も〇〇さんと同じ理由でAということを教えてあげたいと思います。

・今の〇〇さんの意見に賛成です。しかし、理由が少し違います。理由はCだからです。

→ 前の発言に反論した発言

・今の〇〇さんの意見Aに反対です。なぜかという、・・・。

・今の〇〇さんの意見Aに反対です。もしAならば、・・・。

| 前の発言と関連しない発言

・ちょっと今までの話とは違うのですが、最初に言えばよかったのですが・・・と思いました。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

視線を交わすことのできる着席形態、活動形態を取ることである。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

何をどのような順序で話し合いを進めるのか、題材や話し合いの目的に応じた話し合いの進め方を理解させてから取り組ませることである。

注

- 1) 齋藤孝『コミュニケーション力』、岩波新書、92 頁、2004 年。
- 2) 高梨敬一郎『これが本当の朗読だ』大阪書籍、2005 年、11～12 頁参照。

実践者からの見解

根岸 恵美

○ なるほど確かに、と思ったこと

① 学習内容にかかわって

学習活動2で、VTR視聴後に提示した課題の問題点を指摘されていた。この指摘は、授業を受ける子どもの立場から考えて大変適切なものである。教師が、VTRをいきなり見せた意図は、「何かが違っている」という意識をもたせずに、視聴しながら「何かが違う」と感じさせることが大切であるということであった。しかし、何も意識できず、VTRを見る子どもがいたことは十分に考えられた。実際の場合でも、途中まで何も意識せず見ていた子どもがいた。途中で、数人の子どもが「(僕たちと違って) 遊具で遊んでいる」という声を挙げたことで、ほとんどの子どもが違いを意識して視聴することができた。しかし、これは、教師が意図したことではない。課題提示の大きな問題点であるということをお願いいただいた。

② 話すこと・聞くことの能力の育成にかかわって

今まで、自分の授業で、子どもがどのように話すこと・聞くことの能力を身に付けているのかを分析することがなかった。そのため、これまでの経験から、「このような場にこのような話し方ができるとよいのではないか」という予想を立てて、それを子どもに指導してきた。しかし、実際何が子どもに効いていたのかは不明であった。今回、学び合いに必要な要件をまとめていただいたことにより、自分が子どもに話し合いをさせる際に、何を大切に指導してきたのかを示していただいた。これは、教師にとって大変ありがたい分析である。この要件を基に授業を構想していくことで、子どもの力による学び合いの授業ができるのではないかなと思う。

○ もっとこういうことを分析考察して欲しかった、と思ったこと

今回グループ学習で上手く話し合いが進められずにいた事実が報告されていた。3年生の初期の子どもにとって、グループ学習での話し合いは、考えを深めるまでできないのが当然であると、授業者は考えていた。しかし、3年生の終わりには、お互いの考えが深められるようなグループでの話し合いができるようになってほしいと願っている。

では、どのように話し合いが進められることがよいのか。今回の分析で採り上げられていたB班のように、ただカードを読み合う型から、カードに書いたことを手掛かりに、お互いの考えを納得がいくまで聞き合うような話し合いができるようになるまで高めていきたい。そのような学び合いのできる学級にしていくために、何が不足しているのか(課題の内容、話し合いの型、学習スキルなど)が分かれば、次への指導に役立てることができた。次なるステップにつながる改善の方策をまとめて示していただけると参考になる分析となる。

根岸恵美教諭の授業記録

記録作成者：樺沢美奈子・相澤将貴

修正者：常木正則

公開授業日時：平成16年6月1日（水）2校時10時05分から～10時50分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校3年2組 児童数40名

指導者：根岸恵美教諭

単元・題材名：たのしさいっぱい！西大畑公園（総合・虹の輪、全30時間本時第8時）

主な学習課題：

- ①1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見て、気づいたことをプリントに書き発表する。
- ②1年生へのインタビューの内容を確かめる。
- ③「アドバイスカード」にアドバイスとその理由を書く。
- ④指導者のアドバイスについて、質問や意見を述べる。
- ⑤1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う。

公開授業時 第8時

時刻	学 習 指 導	学 習 活 動	備 考
10:06	<p>1. 3年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見せる。</p> <p>はい、では、えーと、今日の虹の輪は、西大畑公園にいきま…</p> <p>こんな状態でいけるわけがない。で、それで、えーと、行かないんだけれど、今まで行ってきたことを色々…ビデオに撮ったので…</p> <p>観てちょーだい。</p> <p>その代わりにね…えーっと、そこで口いらない。（騒がしかったので注意を加えている。）その代わりにね、先生のビデオの撮り方が悪かったのかもしれない。声が入らない。</p>	<p>せん！（全員で声を合わせて）</p> <p>す！す！す！す！（児童の何人かが）</p> <p>えー！ホントですか？ウソオー！わかんなかった、イエイ！イエイ！</p> <p>先生すごいね。えー。なんだよー。静かに！</p>	指導者の発言途中に、学習者が発言を重ねてくることが目立つ。
10:09		<p>あー。俺たちだ。やっぱり。おれだ。ぼくだ。ぼくだ。ぼくだ。誰かだ。Y…。Yだ。Kちゃん。あーKちゃん。あーおれ。おれたち写されるわけじゃないじゃん。あーいた。キャハハ。いた。いた。あー！いたよ、いたよ。S、S、S、おれたち写されないよ。おれいない。</p> <p>すげー、何これ。誰か、いじめてる！一番最初に出てきた。あー俺たちだ！S…。いかだ作り？わあすごい。本</p>	VTRを観ながら、学習者が多く話す。

	<p>運動会前に、ほら、練習してたね。</p> <p>それで、うーんと、ぜーんぶはね、先生も一生懸命撮って回ったんだけど、おさえられなかったの、それで、うーんと、ここに、えーっとおー、みんなが、やっていたときの、うーんと、ここにあってるもののね、写真をね、えーっと、出しておきました。あそこにSさん映ってるよ。あそこだけですか。わかりました。</p> <p>あれ、何ですか？</p> <p>そうだね、秘密基地に隠れてるの。誰にも見つからない。</p> <p>はい、それでね…。</p> <p>2. 1年生が西大畑公園で遊んでいるVTRを見せる。 今日は、別の人も西大畑公園にいたので、その人たちのビデオも観てもらいます。それはね…</p> <p>そう、N小も居たねえ。えーっと、登場するのは、この学校の…1年生！しかも、担任の先生は、N先生です。</p>	<p>物だ。チョー小さい。きゃはは！ (全員大爆笑) スーツだスーツ！らいが、スーツだ、らいが、スーツだ。スーツがごろごろしてんのかなあ？ (爆笑) あーあ。きゃははは！逃げた。犬だ。 あーはええー。あーはええー。えーぼくもう足痛くて…。わーいた。えーやばい。なんで2回も映ってるのお。えーやだあ。僕まだ映ってない。しょうご君たちまだ映ってないよ！えーやだ。なんで。おーい！えーもう終わり？えー。</p> <p>写真集だね。</p> <p>あ、はい、あそこだけです。</p> <p>えーあれえ、秘密基地。</p> <p>そうだよ。だから誰にも見つからないんだよ。</p> <p>忍者ハットリ君！ロックマンしりと。えっ、そうじゃないんだよ、俺、先生呼んだんだよ、一回。</p> <p>1年生だよ！N小！幼稚園。N小。 N中央幼稚園。N中央幼稚園！1年生！1年生。 えー。(拍手が起きる。N先生のほうを向く。)</p>	<p>学習者の声に混じり、指導者の発言が聞き取れず。VTRを観ながら、説明をしている。</p> <p>指導者の発言途中に、学習者が発言を重ねてくる。</p>
--	---	---	--

10:12	<p>では、はい、えーつとね、N先生はね、ビデオでね、ちょうどね、みなさんと同じ西大畑公園に遊びに行ったときの事をね、えーつと、撮ってくれたので、そのビデオをちょっと観てもらいます。</p>	<p>誰？ えー、1年1組！ 西大畑公園好きです。 うわー。ママチャリビームだね。ママチャリビームだ。これで乗ったら結構すごいよね。そうだよ。タイヤブランコ乗ったことない。おれ足ひねった。あつ、いた。いたあー。くそーだれもない。なんかシーンとしてる。誰ひとりもない。先生の趣味じゃない？変な趣味。先生にこんな趣味があったんだ。声がすごいんだけど。やっぱり、ゆうきたち。やっと思った。</p>	VTR に映っているのは1年生ということもあり、前のVTR に比べ発言が少ない。
10:14	<p>3. VTRを見て気づいたことを書かせる。 観てね何か・・・思ったことある？ じゃあね、えーつと、鉛筆すぐ用意！ 「はい、どうぞ！」といいながらプリントを配る。 はい、えーつと、もうね中野さんが書き始めてますけど、まずね、名前をしっかりと書いてくださーい。そしてえ、今のビデオを見て思ったことを書きます。時間をちょっと、決めさせてくだーい。15分までに、あの時計で・・・15分まで。はいじゃあ始めてください。 2分くらいあるよ。 1年生観て思ったこと。 えーつとTさんが返しに来る部分が長くなるので、もう1分伸ばします。 Kさんの鉛筆もう少し長いほうがいいよ。 (机間指導)</p>	<p>「はい！」といいながら挙手をする。 ありがとう。 書いていいですか？ ええー。 えーあと1分？ あと1分くらい。 簡条書きでいいですか？ 1年生？1年生の？1年生のおー？</p>	
10:16	<p>書き終わった人鉛筆をしまってください。(挙手している児童に対して) 下ろしてください。</p>		

<p>10:19</p>	<p>書く時間が短いので、全部書きこもう。 あと1分ですー。 早いね、よし、しまっているね、よしっ。 (鉛筆をしまっている班を見て) はい、じゃあ今書いている文に丸をつけて、えーっと終わらせてください。鉛筆をしまいます。 はい、2班さん、全員終わりましたね。はい。9班さんも全員終わりました。</p> <p>4. 書いたものを発表させる。 はい、それではね、えーっと、今、ビデオを見てえ、思ったことがいっぱいあるみたいでね、ちょっとの時間でしたけど、たくさん書いてくれました。どんなことを思いましたか、教えてください。</p> <p>T. Mさん。</p> <p>(板書する)</p> <p>付け足しの人、先にしよくな…H・Sさん。</p> <p>大好きみたいだね。</p> <p>はい、K・Wさん。</p> <p>鳩がいたよね、みんなのときなんか、鳩が逃げ回ってたもんね。</p>	<p>はいーい！</p> <p>はい、1年生は3年生と違ってえ～、えっとお、木に登ったり、…しなくて、遊具で遊んでばかりいました。同じです。 付け足し！ はい！はい！</p> <p>はい！うん、えーっと、遊具ばかりって言うところに付け足しなんだけど、1年生は遊具がすきなんだと思います。</p> <p>付け足しますー。</p> <p>はい、MさんとSさんに付け足します。1年生は、遊具が好きなので、広場にいる生き物は静かでもいいなと思いました。</p> <p>驚かしてたんだよ。 ばっさばっさ。</p>	<p>児童の多数が挙手をする。</p> <p>←発言で、「木に登ったりはしていなかった」と言いたかったのに、言い間違えてしまったため、訂正しようとしている。(…部)</p>
--------------	---	---	--

10:19	<p>じゃあね、えっとおー、他の事… 他の事思ったよって人。 H・Yさん。</p> <p>長いね。(板書しながら) K・Rさん。</p> <p>あー、教えてあげたいと思った。 A・Mさん。</p> <p>あー楽しそうでいいなって思っ たんだね。 K・Kさん。Kさん、後ろ向いて いってください。</p> <p>ははは。あれはね、ちょっとね、 あたしのビデオの撮り方が悪か っただけでね、みんなも元気でし たよ。</p> <p>じゃあ、S・Yさん。</p> <p>あー広いところは、あんまり使っ てなかったね。 はい、じゃあ、K・Tさんいこう か。</p> <p>みんなで仲良く遊んでていいな あーと思ったのおー。 はい、手を下ろして。</p> <p>5. 1年生に「今度西大畑公園で どんなことをしたいか」をインタ ビューした結果を知らせる。 はい、じゃちょっと座って、す いません、皆さんからね、いろい</p>	<p>はい。1年生は、3年生と違って西大 畑公園の自慢をいっぱい見つけてい ないと思いました。</p> <p>はい。1年生は自慢を見つけていない ので、私たちが見つけた自慢を教えて あげたいと思いました。</p> <p>なんかあ、それよりも最初に言うこと なんだけどお、1年生は楽しそうだっ た。 同じです。</p> <p>はい。うーんと、1年生は声が大きい んだなって思いました。 (爆笑) 同じです。</p> <p>付け足します。</p> <p>1年生は狭いところで遊び、広いとこ ろはあんまり使ってないと思います。</p> <p>付け足しなんだけど、友達と仲良く遊 んで…遊具とかで友達と仲良く遊ん でてよかったと思いました。</p>	
-------	--	--	--

	<p>ろ一年生のことをね、こうだなー と思ったのを書いてもらったん ですけど、さて、ここにね、見 つけていないっていうのあった でしょ。実はね、N先生に聞いたら、 一年生は西大畑公園こないだ 初めていったそうです。</p> <p>でね、えーと、またね、西大畑公 園に行ったら、行きたいかなーつ ていうのをちょっと聞いてきた んです。そのじゃあちょっとお話 も…（聞き取れず） えー</p>	<p>えー！？ だからかー。</p> <p>見るんじゃない。 三年生も付いていきたい。</p>	
10:20	<p>一年生にえーインタビューしま した。優しい先生がインタビュー しました。（ビデオの準備）</p>	<p>どこ？ だれー？ N先生でしょ。 どこー？だれー？ N先生。 だれーだれーだれがインタビューし たの？ N先生行ってないんだからわかん ないじゃん。 行ったんだよ。 そうだよ行ったよ。 だって、自習のとき… （ビデオが流れる） （ビデオに対して笑いが起きる）</p>	
10:21	<p>今、一年生なんて言ってました か。（手を挙げる動作）</p> <p>そういうこといったよね。えー、 K・Nさん。</p> <p>ポケモンごっこって何ですか。</p> <p>（板書する）</p>	<p>（口々に）遊具で遊びたい。 ポケモン。 （みんな）はい！</p> <p>はい、ポケモンごっこしたいと言っ ていました。 （笑いが起きる。）</p> <p>はい！ポケモンごっこはね。 （口々に説明する。） 一人が主人公になって。 ううん、違う違う。 はい！（挙手する）</p>	

あ、ごっこは平仮名。	電車ごっことか。 電車ごっこのごっこ。 ごっこ。 手が痛い。
はい、お待たせいたしました。	はい！（挙手する。）
K・Naさん。	はい、んと一滑り台で遊びたいと言っていました。
あー、滑り台で遊びたい。 〈板書する〉	はい！（挙手する） 付け足します。 はい。 付け足します。（口々に）
待ってください。 はい、T・Kさん。	はい、Kさんに付け足しです。んと一滑り台で遊びたいって言って、二人で、んと一、そうだよーとか言っていました。
そうだよー。って…	はい！
いました。…I・Gさん。	はい、何か観察したいと言っていました。
お、観察したい、いいねえ。 〈板書する〉	はい！ 付け足します。 付け足しまーす。 はい。 付け足します。 はい！はい！
まだ…（聞き取れず）。 A・Aさん。	はい。生き物を観察したいと言っていました。 はい！（挙手する。） 付け足し。
あー、ね、生き物を観察したい…	
最後ねー。H・Yさん。	はい。遊具で遊びたいと言っていました。 同じで一す。 同じで一す。 付け足しまーす。 もうだめだよ。 違います。 Hさんで終わりだよ。
〈板書する〉	

	<p>付け足し。 だめだよ。 Hさんで終わりだよ。</p>	
	<p>終りね。でさ、これ全部合わせて 一年生は西大畑公園にまた行っ て何したいって？</p> <p>（板書する） ねえ。</p> <p>観察して勉強したいですーって 言ってた？</p> <p>そっか、遊びながら観察ねー。 （板書する）</p> <p>遊び半分勉強半分、誰かとおんな じ。</p> <p>6. 1年生へのワンポイントアド バイスを書かせる。 さあ、こんな一年生</p>	<p>（一斉に）遊びたい。 遊んで観察したい。 書いたりしたい。</p> <p>勉強とか遊びたい。 遊んで観察したい。</p> <p>はい。 …観察したって勉強じゃん。 遊んで観察。 遊びながら観察する。 遊び観察。 遊び 遊び半分で。 遊び半。 遊び半分勉強半分。</p> <p>はい。遊び半分誰かという先生で す。 はい。 おれじゃないよ。</p> <p>見たことない。</p>
10:24	<p>言いたいことある人？</p> <p>…たいし、遊びたいし。言いたい ことある人？</p> <p>一年生にこんなこと言ってあげ たいなあと、思うことあります か。</p> <p>手を下ろしなさい。もう一遍聞 くね。じゃ一年生のもう一遍考える</p>	<p>はい。（挙手する） 何？ あります。 はい。 どういう意味？ ある！一年生に言うこと。 一年生だから、特に。</p> <p>はい！ はい。（挙手する）</p>

	<p>よ。一年生は一、遊具ばかりで遊んで西大畑公園の自慢を見つけていまーせん。ここまでのいいね。それは、そうだったね。それから、</p> <p>いろいろしたいことをもっていて、みーんなもつといっぱい遊びたい人ー？って言ったら？</p> <p>じゃあそんな一年生に、</p> <p>あなた達が掛けてあげる言葉はありますか。</p>	<p>うるさい、うるさい、うるさい。</p> <p>(一斉に) はい。</p> <p>掛ける言葉。</p> <p>(一斉に) はい！</p>	
10:25	<p>じゃ鉛筆用意してください。</p> <p>素晴らしいですね。ワンポイントアドバイスですよ。</p> <p>言ってあげたいこと。これをねアドバイスといいます。それで… こういうアドバイスを一年生にしてあげたいなと思うことを書きます。で何でこれを一年生に言ってあげたくなっちゃったのかその理由もちゃんと書いてください。では、配られた人すぐに名前書いてください。 (カードを配布) はいどうぞ。</p> <p>はいどうぞ。 はいどうぞ。 今度はね、ちょっとね時間かかると思う。五枚でいい？</p> <p>そっかーないかー。</p> <p>はいでは一年生にこんなことを教えてあげたい、アドバイスしてあげてください。</p>	<p>あー。 アドバイス。 西大畑公園… ワンポイントアドバイス。 アドバイス。 アドバイス。 アドバンス。 アドバイスカード。 アドバンスカード。 アドバンスカード。</p> <p>はいどうぞ。(紙を後ろに回して) ありがとう。</p> <p>はいどうぞ。 (書き始める。) 時間かける。 全然ないなあ。全然ないなあ。</p> <p>六月一日だよ。 書いていんですか。</p> <p>先生書いていいの？</p>	

10:33	<p>はいどうぞ。</p> <p>はいどうぞ。 〈机間指導〉</p> <p>〈一人の児童に指導〉</p> <p>〈発言した児童の方へ行く〉</p> <p>うん。</p> <p>うんいいよ。</p> <p>アドバイス… あ、ごめん。時間言うの忘れたね。 えーとね、今書き始めた人たちが いるので、三分。</p> <p>〈机間指導〉</p> <p>はい。</p> <p>おー、Ｙさんこれ…〈聞き取れず〉 いいですから、理由をしっかりと書 いてください。ちょっとでつかす ぎた。 〈机間指導〉 ん？ さああと一分。どんなんです？理 由を書いていない人は理由を書 いてください。 はい、じゃ終わった人また鉛筆を 置いてしまいます。また今度しば らく鉛筆使いませんよ。 さ、時間になりました。今書いて いる分、またはね、理由を書いて いない人は理由を書いて鉛筆し</p>	<p>簡条書きでいいですか。</p> <p>一言ですか。 先生西大畑公園の自慢を教えること ってアドバイスになりますか。</p> <p>せんせー。 ワンポイントアドバイスなんだ。 せんせー。 アドバイスだ。 アドバイス。 今度行ったときこうしてほしいって いうのでいいんですか。 ね、先生アドバイスじゃなくて、</p> <p>あの一、西大畑公園の自慢を教えたい ってことにした…</p> <p>ワンポイントアドバイス。 アドバイス。 アドバイスって言うんじゃない。</p> <p>〈驚いて〉へえー。</p> <p>えへん。〈咳〉 せんせー。</p> <p>書けなくなったちゃった</p>	
-------	--	---	--

	<p>まいましよう。</p> <p>あそう。ここ書いて…（聞き取れず）</p> <p>全員が終わっているところは二班、まだだね。七班終わりましたね。六班終わりましたね。いっぱい書いてる人いるね。九班さんもまだ。六、七、八。五、六、七、八。四、五、六、七、八。三、四、五、六、七、八。はい、一、二までいきました。はい、では、えーここに、あるのは、私が、考えた…</p> <p>言いたいことです。一年生に言ってあげたいことです。見てもらっていいですか皆さん。</p> <p>〈笑って〉やだ。</p> <p>7. 教師が考えたアドバイスを提示し、質問や意見を言わせる。</p> <p>えー私の自慢を、自慢じゃなくて私のえーと言いたいことを聞いてみてください。</p> <p>まだ見せてません。</p> <p>はい、今ね、だいぶ、えーとー100へえぐらいならしてくれた人もいたけど。</p> <p>そう、今ね、先生もね、ぜひね、みんなにねこれを見て読んで、先生一年生に、</p> <p>じゃそういう、私のアドバイスカードに、んーと質問や意見がある人言ってください。</p>	<p>先生…（聞き取れず）</p> <p>言いたいこと。 自慢。</p> <p>（一斉に）はい！ やだ。</p> <p>えー。</p> <p>えー。 見えません。</p> <p>（口々に）見えませーん。 いちねんちえいの皆ちゃんへ。 川で葉っぱを浮かべると。 川で葉っぱを… へー。 （一斉に机をたたきながら）へー。 19、20、30… そういえばそうですね。</p> <p>へえー。 でもさー。 そういわれると…</p> <p>川に入っちゃうんじゃないの。 そうだよ、だって三年生おぼれたじゃん。</p>	
10:36			

<p>〈教師の例示〉 私がアドバイスしたいことは、 「川で葉っぱを浮かべることができる」ということです。 なぜなら、1年生は遊具でしか遊んでいなくて、川には誰もいなかったからです。</p> <p>そう。</p> <p>だってみんな川って… じゃ、S・Mさん。</p> <p>から一。</p> <p>教えても？</p> <p>あー、質問ですか、私に。んとー、 こうやってぽとっと落とすと、わーと流れていくじゃないですか。</p> <p>いや、ぽとっと落として、</p> <p>えー、それをただ落としてわーと流そうと思ったんです。いいですかそれで。</p> <p>他に質問意見ありますか。</p> <p>質問でした？</p> <p>じゃ、H・Kさんどうぞ。Kさん。</p>	<p>(何人かが) はい。 意見は絶対ない。</p> <p>先生のいいからね。 反対は絶対ない。 反対は絶対ない。 うん。 うん。でもねー、川じゃなくてもできるよ。 そうだよ、川じゃなくてもできるよ。</p> <p>はい。えーと、一年生では、葉っぱを浮かべる、あ、川に葉っぱを浮かべるとはわかると思います。</p> <p>から一、それを、</p> <p>してどうするんですか。</p> <p>あ、それで競争する。</p> <p>はい！</p> <p>はい。 よっしゃもうきた。 質問、はい。 質問。 質問。</p> <p>質問です。</p> <p>はい、あの一、川に葉っぱを浮かべるとっていうのは、普通の葉っぱだと、うーんと、水が流れてくるから、沈んじやうんじゃない。 沈まないよ。 沈んでも浮かぶ。</p>	
---	--	--

	<p>えとー、S・Mさんなんだったら大丈夫なの。</p> <p>はいじゃSさんに今お話聞きます。Sさんどうぞ。</p> <p>えーとそれ、それあなたやったんですか。</p> <p>やってないですか。</p> <p>やったことある人？</p> <p>はい、じゃあK・Yさん教えてください。</p> <p>あ、葉っぱなら大丈夫、葉っぱじゃなくてお花なら大丈夫だった。 (板書する)</p> <p>葉っぱより、</p>	<p>でも木だったら大丈夫。 バシャーン。 木って葉っぱ…</p> <p>木だったら。 だって木だって… だから、 でも葉っぱでもできるよ。 木でもできるよ。 葉っぱじゃなくて木を…</p> <p>葉っぱじゃなくて木だったら、絶対に浮かぶと思います。 浮かぶことはできるけど… (聞き取れず) やっていません。</p> <p>はい、やりました。 はい！</p> <p>あ、いかだ作りの人たちやってたよ。 先生あの、桜ならやったことある。</p> <p>はい、あの一、桜を、桜の花びらを、 前へ、いっぱい集めて一、川のところに… 流してた人いたよー。 落ちてたチューリップ、 や、 と一緒に流してみたんですけど、結構きれいでした。</p> <p>はい。 付け足し。 付け足しです。 質問です。 付け足しです。 付け足しあるよ。</p> <p>花。 花。 葉っぱ。 先生賛成。</p>	
--	--	--	--

	<p>Kさんありがと。そういうのね、 わかるとね、先生もね、じゃ葉っ ぱ、あの一お花でじゃ紹介しま す。</p> <p>先生は、うん、葉っぱで書いた。</p> <p>はい、じゃN・Yさんどうぞ。</p> <p>みんなの方向いてお願いします。</p> <p>一年生にブチって取るの教える のは悪いと思うので、落ちてる葉 っぱです。</p> <p>質問ですか。はいH・Sさん。</p> <p>待って、待って、Sさん何だっ て？</p> <p>を私に聞いてるんですか。</p> <p>私もよくわからない。Sさん、S さんどうですか。</p> <p>浮かぶ葉っぱ。</p>	<p>花。 花のうた。 はい。 質問です。</p> <p>え、でもその文で葉っぱでいいです か。</p> <p>葉っぱなら質問です。 はい。</p> <p>はい。</p> <p>あその葉、その葉っぱって、落ちてる 葉っぱですか、れとも取った葉っぱで すか。 おー、こわい。 落ちてる葉っぱでしょ。</p> <p>ありがとうございます。 でもぼく…（聞き取れず） 葉っぱに質問。</p> <p>はい、んとー、葉っぱって種類、種類 で言うと、その葉っぱの、あの一、 種類。 そ、種類によって浮かぶ、浮かぶのが 変わってくる。 ん？ 種類によって浮かぶのが…</p> <p>〇〇さんが言ってるみたいに、種類に よって葉っぱは浮かぶか浮かない浮 かばないということです。</p> <p>そう。</p> <p>どういう葉っぱなんですか。いや例え ばー。 枯れ葉…</p> <p>浮かぶ葉っぱってどういう葉っぱな</p>	
--	--	--	--

<p>知ってる人—いますか。</p> <p>はい、じゃSさん教えて。</p> <p>うん。</p> <p>細くて小さければいいんですか。</p> <p>ありがと。 (板書する)</p> <p>えーとね、実はね、先生もあんまりよく知らなかったけど書きちやったからちょっと自信がなかったけど、これ—教えてもらおうとありがたいです。</p> <p>意見ある人いますか。</p> <p>K・Tさん。</p> <p>を—</p> <p>あ、葉っぱの形を、き、あの花びらをきれいに飾ってから流せばいい、いいかな。 ありがとう。</p>	<p>んですか。</p> <p>はい。</p> <p>なんかね、よく幼稚園のとき、か、自分たちで川作ってやったんだけど、細長い葉っぱとか、</p> <p>いろん、あの、あと微妙にちょっと小さめの葉っぱが、普通の葉っぱじゃなくて、小さめの葉っぱとか、長めの、あの—長い葉っぱがよく。 まだあります。</p> <p>はい。</p> <p>はい、まだあります。 はい、言いたいことです。 そうするとすぐ浮かぶ。 まだあります。 ちょっと付け足し。バシッと。</p> <p>そういうこと言わないでよ。 まあいっつか。</p> <p>はい。(挙手して) 聞きたいことがあります。</p> <p>意見。 はい。</p> <p>はい。んと、ただ葉っぱを浮かべるだけだとちょっと地味なので、んと—、花びらと葉っぱを、</p> <p>んと—、なんか、きれいな、きれいな形に、んと、んと、その花びらできれいな形を作ると、花火みたいになる。</p> <p>付け足し。 はい。</p>	
---	--	--

<p>地味だって言われたな。</p> <p>H・Kさん付け足しどうぞ。</p> <p>はい。</p> <p>作って、それを流せばいい。いいね。</p> <p>付け足しがいっぱいいるね。M・Sさんどうぞ。</p> <p>葉っぱの舟にすればいいんですか。</p> <p>〈板書する〉</p> <p>じゃあK・Yさん。</p> <p>そっか。もう一つ、じゃ座ってください。葉っぱに今舟を作るっていうのがいっぱい出てきたんだけど、Gさん、さっきさ先生さちょっとショックだったんだけど、なーんだ流すだけかって言わ</p>	<p>付け足し。 (笑う) 地味だ。 賛成意見。 賛成意見。 付け足しで一す。 はい。</p> <p>はい。 Kさんに付け足しなんだけど、ほんとに、ただ、葉っぱを流すだけじゃ地味だから、 (笑う。) なんか、その葉っぱに、</p> <p>自然で作れるものをなんか、作ったらいい。</p> <p>付け足します。</p> <p>はい。その一、Kさんの何かを作ったりすればいいって言ってたけど、なんか、学校から持ってきた葉っぱとか、西大畑公園から、なんか落ちてた葉っぱだったら、なんかペンを持ってきて書いたりとかしてみたり、すれば、なんかもっと派手になると思います。 同じです。</p> <p>同じです。 あ、いいねいいね。 葉っぱ舟。 あの笹舟とかあるよね。 付け足します。</p> <p>はい。Mさんに付け足しなんですけど、葉っぱをセロハンテープなんかで組み合わせて、そこに絵を描けばもっといいと思います。</p>	
---	--	--

	<p>れたけれど、あなたはどうすればいいと思う。</p> <p>先生それがとってもショックだった。 舟を作ればいってことかな、そっかそっか。</p> <p>I・Kさんは？ Iさんはなに？ どうぞ。</p> <p>そうですね、そういうものもありますね。</p> <p>T・Mさん。</p> <p>〈板書する〉</p> <p>ねえ、一年生だもんね。三年生でも一人落ちましたね。</p> <p>えーと、一年生だからなおさら気をつけてあげて教えないとだめだね。</p> <p>10:45 さあ、それでね、んとー、先生まだね、ちょっとね、お舟を浮かべるその葉っぱのだけで、一年生、わー。遊んだなーって思ってくれるかがちょっと心配なんだけど、いいアイディアある人いますか？</p> <p>H・Yさん。</p> <p>そっか。 〈板書する〉</p>	<p>うーん。</p> <p>あわかった。</p> <p>たぶん。 (何人か) たぶん。 たぶん？</p> <p>水より軽い物なら何でも浮かぶと思います。</p> <p>中に空気が入ってる物なら。</p> <p>風船でいい。 発砲スチロールとか。</p> <p>川に落ちるんじゃないですか。三年生でも落ちる人がいるのに。 そうです。そうです。 それ言いたかった。 どぼーん…</p> <p>(騒がしくなる。)</p> <p>そうだよ。</p> <p>はい！ はい。</p> <p>はい。えとー、なんか、なんか、なんか葉っぱ、みんなが作ってそれでみんなが作った葉っぱをなんかレースさせる、たらしいと思います。</p> <p>(何人か) 同じです。</p>	
--	---	--	--

	<p>レースいいねえ。</p> <p>はい、N・Yさんで終わりです。 はいどうぞ。</p> <p>はい。</p> <p>じゃ、</p>	<p>はい。 はい。</p> <p>葉っぱを、葉っぱの舟を作って、その中にビービー弾とかビー玉を入れて、それで落ちるかどうかっておも、やったらどうかやったら面白いと思います。</p> <p>でもおっちやったら、バチャーンと。</p> <p>落ちたら最悪じゃん。</p>	
10:41	<p>前を向いてください。えーっとね、みんなからとってもいいアドバイスもらったんです、私のアドバイスカードにはねこれだけ。それでー、今ね、よく考えてみたらー、遊びたいーって言っている一年生に、先生地味だからこうしたほうがいいよって教えてもらったことと、西大畑公園の自慢知らないから、先生、葉っぱのねこういうところ、使うといいよ。花びらだったらよく浮かんだんだよってことを教えてあげてを付け加えると、私のねアドバイスカードはねとってもよくなったと思います。これだったら一年生きっとね、わかってくれるだろうなーと思うので、先生はいいアドバイスカードができました。みんなのはどうですか。</p> <p>今のでいいですか。</p> <p>もうバッチグー？バッチグー？</p> <p>バッチグーの人？</p> <p>もうちょっと改良しなきゃいけないなーっていう人？</p> <p>8. 自分のアドバスで、1年生に</p>	<p>すごい…</p> <p>普通。</p> <p>はい。</p> <p>はい。</p> <p>あーいやいや。</p> <p>(何人かが) バッチグー。</p> <p>はい。</p> <p>はい。</p>	

10:42	<p>も西大畑公園のよさが分かってもらえるか、グループで話し合わせる。</p> <p>はい、それでね、じゃあね、これから、私みたいにお友達からアドバイスをもらってください。それで、いいアドバイスをもらって、これをじゃあ付け加えようっていうのがあったら、後で加えてください。では、班ごとに机を合わせて、えーと名簿の…（聞き取れず）座ってじゃあ始めてください。</p>	(机を合わせ始める)	
-------	--	------------	--

A班の記録

記録作成者： 相澤 将貴

時刻	学 習 指 導	学 習 活 動	備 考
10:48		<p>○ 1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う。</p> <p>A-1. うーんとね、うーんと、もっといろんなところで遊べるようにとか…いろんなところで遊べるし、木だったら木登りできるし、葉っぱで船を作って、川で浮かべて遊べるようになります。</p> <p>A-3. じゃあ、あたし最初でいい？言われたらいやだからさ。</p> <p>A-4. えっ、ほっちゃんだよ、ほっちゃん。</p> <p>A-3. わかったあ〜。</p> <p>A-2. うーんと、遊具のほかに、きっ…</p> <p>A-3. いまアドバイス。</p> <p>A-4. アドバイスだよ？</p> <p>A-2. うん、だからアドバイスのとこだよ。</p> <p>A-4. あっそうなの？</p> <p>A-2. だから、木で遊んだりできるし、まあ、池でえー、オタマジャクシや、アメンボを捕まえることもお、できる。</p> <p>A-3. どこまで言えればいいかなあ。</p> <p>A-2. 全部言えればいいじゃん。</p> <p>A-3. えっとおー、えっと、内緒の場所とかで…。</p> <p>A-2. えっ？</p> <p>A-3. みんなが知らない場所とかで、その、少ない人と一緒に遊んだりすることもできるんだけど、後は言われちゃったりして、あんまりない。</p>	グループ全員の意見を言い合っている。
10:50	先生方どうもありがとう		

	<p>ございました。いったんここまでにします。</p>	<p>A-1. じゃあ、次ほっちゃん言って…。 A-4. ゆっくり遊べる、木で遊べる、坂道で遊べる、猫の寝床がある、オブジェがある、さくらがきれい、かえるがいる、おわり。 A-1. じゃ、ほっちゃん行け！ A-2. なんでえー？ A-1. あっそっか。もう言わない。 A-2. いけばいいじゃん。 A-3. 「なぜなら」言えればいいじゃん。「なぜなら」 A-1. あっ、そうだね。なぜなら、こんなに広い西大畑公園を使わないで一箇所だけに固まって遊んでいるから。と、自然をあんまり使っていないから。 A-4. もう一回あげると…。 A-2. いけよ、別にいいよ、言っても。 A-4. 西大畑公園には疑問がいろいろあるから…。 A-3. ねえ、あたし先に言ってもいい？ A-3. 西大畑公園にはいろんな遊びがたくさんあるのに、遊具だけで遊ぶのはもったいないから。 A-2. えっと、1年生は遊具しか遊ぶところを見つけていない…見つけていないかもしれないからあ、他のところもお、まあ教えてあげたい。 A-4. やっぱりね。 A-2. 終わっちゃった。 A-3. 終わっちゃった。 A-4. はい、ちょっとは質問、ないんね？ A-1. ないよね。 A-2. 質問。 A-3. 質問。 A-2. 質問。 A-2. 質問と言われてもねえ。ねえ。 A-3. ん、じゃあ優樹、木で何して遊ぶの？ A-4. え、えらいもん順遊び。 A-2. ねえ、机戻していい？ A-4. もう終わっちゃった？ A-2. そうみたい。 A-3. もう戻していいんだよね。 A-1. もう戻していいみたい。</p>	<p>←A-1 さんは次に言う順番の人を A-2さんと勘違いしている。(本当はA-4さんの番。)</p> <p>A-4さんの発言にかぶせるように A-3さんが発言する。</p>
--	-----------------------------	--	---

B班の記録

記録作成者： 樺沢 美奈子

時刻	学 習 指 導	学 習 活 動	備 考
10:48	<p>はい… (聞き取れず)</p> <p>先生方どうもありがとうございました。いったんここまでになります。</p>	<p>○ 1年生に教えてあげたいことをグループで話し合う。</p> <p>班ごとに活動。以下はそのうちのグループ。</p> <p>先生、名簿の早い順からー？</p> <p>もうやっていいの？</p> <p>何で早い順なのー。</p> <p>ちょっと… (聞き取れず)</p> <p>B-1. 西大畑公園は、とっても広いのに、遊具も、遊具もあって… (聞き取れず) 木のところへ行ったりします。</p> <p>なぜなら。なぜなら…(はい)いいじゃん。</p> <p>なぜならー、なぜならー、西大畑公園はとっても面白いところもたくさんあるのにー遊具ばかり遊んでいるから。</p> <p>おー、言ってる意味がわかる。</p> <p>二つあってもいいの？</p> <p>いいんだよ。</p> <p>B-2. 私のはー、西大畑公園は広いので、遊ぶなら遊具だけじゃなくて、全体を使って遊んだらいいと思います。遊具以外にも楽しいことはたくさんあるので、それを見つけられたらいいと思います。なぜならー、西大畑公園は広いのでー、</p> <p>そうだよ。</p> <p>遊びもたくさんあると思います。</p> <p>ほとんど一緒だね。</p> <p>え、ていうかと全部一緒だね。</p> <p>B-3. 西大畑公園は広いから、遊具だけじゃなくて、もっと広い範囲で遊んだらいいと思います。なぜならみんなが遊具で遊ぶとけが人がでるからです。</p> <p>ははは、何それーへへ。けが人がでるからですだって。</p> <p>B-4. 西大畑公園はー、まだ一年生ぜんぜん自慢知らないからー、それを教えてあげて、一年生が西大畑公園に行った時に、さらに自慢を見つけてもらって、きてもらいたいと思います。なぜならー、まだー西大畑公園には自慢がたっくさん、まだたくさんあるじゃん。だからー、他にも自慢話… (聞き取れず) それを見てもらって、それで、</p> <p>何？</p> <p>教えてもらってー、ほんとにあつたらそこに行って調べてーもらいたいからです。</p>	

	<p>終わりました。はい、えつ となんか付け加えありま すか。</p> <p>はい、じゃあそのまま机戻 してください。</p>	<p>遊具、遊具だけではなくて、 終了。 終了。 (撮影者に対して) ビデオ見せてー。 これで、終わります。 せんせー。終わりました。</p> <p>ない。 ない。</p> <p>(机を戻す)</p>	
--	---	--	--

C 山田綾子教諭の授業（小4）を手がかりに

分析考察者 足立 幸子

I 授業の概要

公開授業日時：平成18年7月12日（水）3校時10時35分～11時20分

学校・学年・組：新潟市立割野小学校4年 児童数10名

指導者：山田綾子教諭

単元・題材名：「白いぼうし」（全9時間本時第3時）

主な学習課題：感想を交流し、設定をとらえる。

II 分析の対象とした授業記録

（別紙）

III 授業の分析考察

1 学び合い成立の要件

（1）共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

10名という人数のため、声が届きやすく学級成員の相互理解が強いようである。お互いに発言していることを把握しやすいという利点もある。教師の発問に対し、積極的に発言しようという態度が見られる。全体的に学習に対する教室の雰囲気はよい。しかし中には教師に促されるまで一度も発言しなかった子どもも1名おり、個人差がある。

（2）学習課題が明確であること、難易度が適切であること

本時の学習課題は、①感想を交流すること、②設定をとらえること、の2点である。

前半の「①感想を発表すること」では、前時に書いておいていた感想を、3人～4人の小グループで発表しあった。授業記録にあるように、学習課題が、感想を「交流」することであるならば、子どもの様子からは、学習課題が難しかったといえるであろう。つまり、発表者の子どもがノートを読み上げるだけで、聞いている子どもたちのほうから、その感想に対する質問や意見は出されなかったからだ。しかし、授業者が授業中に述べているように、「感想を発表し合う」ということであれば、子どもたちは授業者の示した話型をもとに、スムーズに感想を発表できていた。難易度は適切であったといえる。

後半の「②設定をとらえること」においては、設定とは時・人・場（所）のことであることを授業中に確認したので、子どもたちは「白いぼうし」の設定を、本文に基づいてつかむことであることをよく理解していた。難易度は適切であったと思われる。しかし、時の設定については、子どもたちは時を季節として答を出さなければならないように感じていたらしく、「夏がいきなり始まったような暑い日です」「六月の初め」ということは読み取れていたのに、それが夏であるか夏でないかということで、議論になってしまった。人については、登場人物の範囲を授業者が明確に示したので、子どもたちは、人を適切にとらえることができていた。場（所）については、時間切れになってしまった。

また、前半と後半の間に、授業者が、本単元で学習すること＝つけたい力を明示していたの

が印象に残った。子どもたちは、クライマックスを読むことなど、今後の学習課題に期待をしているようであった。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

前半の「①感想を交流すること」については、前時に書いた感想があるので、みな解を持っている状態であった。しかし、同じグループのメンバーが発表をしているときに、どのようにすべきかについては、分かっていなかったようである。したがって、どの子どももものおじすることなく、堂々と感想を発表することができていた。

後半の「②設定をとらえること」については、その場の教師の発問に基づいて答える形であったので、特に自学というものはなかった。授業中に辞書（事典？）を使って、自分の学びを明確にして、応答しようとすることは、自学をし、解を持つようとしているとみることができる。時の設定において、六月が夏なのかどうか自分の意見を確かにするために、事典を用いている。「夏みかん」についても辞書を引いて、納得のいく答えが出せるように議論を深めている。

このように辞書を使うことは、習慣化しているようである。例えば、本授業でも中間部分で、クライマックスとは何かという話になり、教師が40「おー。終わりの部分をクライマックスというんではないかと。おー。いい線いってるね。是非ね、クライマックスっていう言葉について詳しく、」と言っている時に、「辞書で調べてみようよ、クライマックス。」というつぶやきが生まれている。また、それを受けて教師が、教師41「調べてみたいね。調べてみたい人、後でどうぞ。」と言っている。すなわち、辞書というツールを自学に必要な道具として使いこなすことが習慣化しているし、使いこなそうとする意欲もあると評価することができる。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

前半の「①感想を交流すること」については、授業者の意図としては、感想を発表することでよかったのか、感想を交流することまでを望んでいたのかによって、評価が分かれることである。ここで、授業者が書いた授業についてのコメントを引用したい。

3人組になって、感想の交流をさせた。予め教師が用意した班学習の話型を黒板に示し、話し合いの進め方を指示した。児童は、A 黒板に示された話型の見本を見ながら話し合いを進めていた。司会になった児童は、はりきった様子で司会をした。司会ではない児童も司会をしたように口をはさんで、司会の子どもの発言を助ける様子が見られた。ただ、聞き手の顔を見て話すということを、指示し忘れてしまい、発言するときの児童の視線は、ノートから離れなかった。

B 一人の発言が終わった後、話し手への質問の時間をとるように話型の中に示してあった。一人の児童に対して、2つから3つの質問が出され、出された質問に対して話し手が答える、というC 一問一答で話し合いが行われていた。出された質問に対する話し手の応答、その応答に対するさらなる質問というようにはなっていない。本時では、そのような姿まで期待してはいなかった。だが、児童の主体的な読みの活動における感想交流の場面といった時、もう少し能動的な様子が見られるよう班学習の経験をさせていくことが重要であると思った。

（英字と下線は分析考察者）

下線 A によると、子どもたちは、黒板に示された話型の見本を見ることによって、感想を交流するという学び合いの進め方が分かっていると考えられる。少なくとも、授業者はそれを意図した。感想の交流に司会者をたてるというレベルでは、このことは十分に達成できていたといえる。

しかし、下線 B の発表後の聞き手から発表者への質問が行われたかどうかについては、授業者の目に入ったグループでは、行われていたのかもしれないが、授業ビデオ及び授業記録を見る限り、確認できない。つまり、少なくともビデオに写ったグループについては、発表のみが行われ、そのことに関する聞き手の反応は示されなかったといえる。すなわち、発表後の学び合いの進め方については、十分な理解がなされていなかった。

(5) 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること

本授業の中で解の吟味がなされたところは、「②設定をとらえること」の中の時の設定である。子どもたちは、思い思いの方法（辞書を引く、本文を読み直すなど）で、自分が主張する解の正当性を証明しようとしていた。

この点について、授業者も一定の成果を得たと感じ、次のように述べている。

[3時を終えて]

叙述に即して文を読み取らせるにはどうしたらよいか。本時の、「時の設定」を吟味させる場面でその答えが見えてきたように思う。まず児童は、自分の考えと仲間の考えとの間にズレを感じた時、自分の考えが正しいことを証明したくなるのである。他者にそれを証明するために児童は叙述の中から根拠を探そうとする。うまく根拠を見つけ出せた時、他者にそれを伝える。しかし、その根拠に相手が納得してくれないと知るや、また新たな根拠を文中に求めようと文をまた読み始めるのである。そんな姿が児童の中に垣間見られた。教師と児童との一問一答式の授業からは到底このような姿は生まれてこない。複数の児童が持ち寄った考えを児童自身の力で吟味する中で生まれる姿なのだと確信した。（下線は分析考察者）

この授業者の考察は、その通りであると分析担当者も考える。ただし、下線に示したように、授業者は解の吟味検討が本文の叙述を読むことによって行われたことを述べているが、実際の授業は、叙述の読みによってのみ吟味検討が行われたわけではない。辞書を引いて新しい知識や情報に基づいて、季節が月に対応して決められることなどの先行知識の呼び出しによって、あるいは地域によって季節が異なるという先行知識の呼び出しによって、解の吟味検討は行われたのである。このことは、読解の授業において、多くの教師に誤解されていることだと分析担当者は考えている。けっして、「叙述に即して読む」ことだけで解の吟味ができるわけではない。本文に書かれていないこと（自分の生活経験から得た先行知識や感情など）と書かれていることの比較によって、読解という行為は行われるのである。

(6) 学び合いが論理的（自然）に展開するよう授業者が適切に指導すること

授業者は、学び合いが自然に展開するように、子どもの発言や行動を促していた。例えば、辞書を引く許可を子どもが求めたときに、これを認めた（教師の発言 89「どうぞ。辞書見たい人はどうぞ。持ってきてください。」など）。あるいは、子どもが意見を言おうとした場面では、

反対意見であることを明示した上で促し、論理的な展開になるように働きかけている（教師の発言 83「はい、K・Mさん、何、何の意見？／反対意見どうぞお。私は、なにになにだと思います」）。

また、同時に、学び合いが論理的に展開するように、学び合いの過程を立て直すということも適切に行っていた。教師の発言 80 で、「この『ような』っていう言葉に引っかかりましょう。ね、M・Kさん、そこを指摘してくれました。／「ような」と書いてありますから、夏が始まったような暑い日だから、夏じゃないんじゃないかって。」と述べている部分である。ここは、子どもたちが、六月が夏であるのかないのかを議論しており、議論が這い回りかけた部分である。M・Kさんの提出した論点が検討されないままの主張が続いてしまいそうだったので、授業者が適切に介入し、論点を整理し、議論を立て直しているのである。

（7）学習内容を事前に子どもに提示し、子どもがどのような力をつけるのかを自覚させようと試みていること

この授業の中で特徴的なのは、授業者が以前の学習内容を子どもたちに確認させた上で、この単元で何を学習することになるのか、またどのような力をつけていくのかを、自覚させようと働きかけていることである。このような、学習内容の意識化は、これからの国語科授業にとって極めて重要な点であると、分析考察者は考えている。

教師の発言 13「はい4月に勉強した「三つのお願い」のときのノートの部分を出してください。どんな勉強をしたか思い出してみましょう。」や 14「えー、「三つのお願い」を勉強したときのノートのところ。S・Kさん、ありがとう。一番初めにまず何をしましたか。何をしましたか。」で、まず、前に学習したことを思い出させている。

続いてそれを何度も繰り返し述べ、教師の発言 44「設定をとらえる力を今日はつけてもらいたいと思います。／はい、書けた人、起立。」、45「はい、座ってる人、3つのことをとらえたんですが、3つを声に出した人から腰を下ろしてください。」に見られるように、子どもたちにも、言わせている。

またビデオでは、予め用意された大判用紙に、本単元でつけていく力が示されていた。つまり、自覚化の働きかけは単に会話の中で意識づけるというレベルではなかった。周到に準備され、子ども自身に何度も言わせるということを通じて、定着させることを試みているのである。

加えて、この授業では扱わないけれども、国際的な動向としては、読むこと・書くことの授業において、何をどのように学習していくのか、子どもたちがメタ言語を用いて自覚的であることが重要であることが、認められるようになっている¹⁾。学習履歴を重要視する最近の動向に適合した授業展開になっている。学び合いを行っていくときに、なんとなくできることを示すのではなく、自分がどのような力をつけどのような意見を持ちどのように集団に協力できるのかを自覚して学習に参画していくことは、きわめて重要であると言える。

2 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

（1）解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことができる

この授業では求められる解は比較的単純なもので、子どもたちは堂々と自分の考えを述べている。例えば、教師の発問 14「えー、『三つのお願い』を勉強したときのノートのところ。……。一番初めにまず何をしましたか。何をしましたか。」に対して、「H・K えっと、題名と作者

を書いた。」と答えている。21「主題っていうのは何でしたか。」に対しても、「I・Y えっと、作者が言いたいこと。」とすぐに答えている。答えに窮するという場面は、この授業では見られなかった。

(2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

授業の実際では、全員に届く音量で話していた。

また、子どもの人数が少なく、声が届きやすいということもあるかもしれないが、答え方が明確でなく、他の子どもたちが聞き返すという場面も特になかった。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

この授業で、子どもたちに最も意識されているのは、前の発言に対して自分が言うのは反対意見であるということである。この場合、反対意見であることを明示的に述べたあと、意見を述べている。例えば、教師の発言 78 の後に、「H・K はい、その反対意見あります。」「T・K はい、その反対意見あります。」としている。

全体的には、自分の意見と違う場合に、前の発言との関係を明示しながら述べることが多い。しかし、一部ではあるが、前の意見を強化することを意識して述べている意見もある。

また、公の発言ではないが、意見を述べている途中で疑問を差し挟んだほかの子どものつぶやきを踏まえて、発言を続けるということもできている。その例として、教師の発言 124 前後の子どもの発言を取り上げる。

「S・K 近いことは近いんだけど、ええと、なんかモンシロチョウや夏みかんがあるのが少しおかしくて、その場所によるけど、んとお、雨が良く、雨が良く降るときが、んとお、一番夏太陽のあたる場所で、ん、たとえば、まあ、ないかもしれないけど、もし、ここ、これが熊本県の話だったら、熊本は良く夏が当たりますよって」

この発言は、少し混乱しているが、新潟ではなく他の地域であれば、季節にずれがあるかもしれないということを述べようとしているものである。この発言に対して、子どもがなぜ熊本を出したのか、疑問を出す。

「T・K なんで熊本になるの？」

「H・K たしかに。」

「H・K でも、それも当たりかもしんない。」

H・Kは、T・Kの出した疑問に納得しつつも、S・Kの言わんとするところをとらえながら、支持を表明している。ここで、教師が、

「125. 仮に熊本としてでしょ。」

と助け舟を入れ、これに対してS・Kは、次のように応じるのである。

「S・K たとえば、熊本、熊本がもし夏に結構、結構太陽が当たる場所ですよって、示して、示して、ここはええと結構夏が、ね、夏、結構ここは早く、夏に早く、早く夏になる場所とかあるし、テレビで見たんだけど、ええと、えと夏が早く始まったよっていうニュースがあって、もしかしてそこかもしれない。あまんきみこさんは夏は、な、え、その白い帽子で、な、夏、夏の時に、夏の時に作った話じゃないかと思います。」(下線は分析考察者)

このS・Kの発言は、前の意見を続けて言っているのであるが、下線のように「たとえば」と

いうのは、T・Kの疑問に対して、たとえとしてあげているに過ぎないということを表明しているのである。

一方、賛成意見を述べるような発言も試みられていた。教師の発言107の後に、「S・K H・Kさんの意見にもう一つ付け加えます。あのう。ここにもぎたてって書いてあったので、……」
「S・K もぎたてって言うのは、えと、待てよ。もいでばかりの時間がたっていないことで、まあ、えと、秋に取ったのかなあ、秋、秋に近い日に取ったのかなあって」という発言がある。S・Kは、付け足しの意見のつもりで述べ始めた。ただし、この発言自体は、「もぎたて」の意味の取り違えもあって、H・Kの意見の強化にはなっていない。

以上、全体として、反対意見のときにはかなり上手に、前の発言を受けていたが、賛成意見などについては、発展途上にあるといえよう。教師も「まず児童は、自分の考えと仲間の考えとの間にズレを感じた時、自分の考えが正しいことを証明したくなるのである。」と述べている通り、前の発言が自分の意見とずれていた時にこそ、意識的に自分の意見を位置づけて発言するのである。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

最初の感想を交流するところでは、机を3～4人のグループ用に配置したため、聞き手は自然に話し手に体を向けていた。しかし、それが聞く態度として十分であったかというところではない。相槌も質問も差し挟まれることはなかったからだ。このようになってしまった原因は、むしろ話す側にあったといえよう。話し手の体は、聞き手のほうを向いていたが、自分のノートを読み上げるのに必死で、自分の視線を聞き手に向けることはほとんどなかったからだ。自分が見られていなければ、聞き手がうなずいてもそのことは話し手に伝わらない。だから、聞いているという態度を表明しそこなってしまうのだ。これは、教師の5での指示が不十分であったからであると考えられる。

それでは、これから感想を発表し合います。司会者の人、見てください。司会が、「これから感想を発表し合います。なにになにさんお願いします。」あなたの左隣にいる人を指名してください。左隣にいる人を指名してください。左手の方にいる人を見て、例えば、「S・Kさん、お願いします。」って言われたらS・Kさんは、座ったままで結構です。自分の感想について読んでください、ということです。で、終わったら今度司会者の人が、いいかな、次、時計回りで「なにになにさんお願いします。」と言ってください。で、その人が言います。最後に、司会者の人が「じゃあ、僕の感想を言います。」あるいは「私の感想を言います。」と言って自分の感想を発表してください。質問がありますか。なければ司会者、お願いします。

この指示を見れば分かるように、教師は、司会者が感想の話し手（読み手）が最初に言う一言しか、指導をしていないからだ。

後半の設定について話し合う場面については、よかったと思う。聞き手は自然と話し手を見て、意見を聞いていたといえる。教師から、「意見を言ってくれる人のほうを見ましょう」というような指導はなかったが、子どもたちは自分の意見とのずれがないかが気になるので、真剣に話を聞いているのである。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

前半の感想交流は、論理的というよりは、機械的であると私には見える。教師の発言5の後の子ども(司会者)の発言「A・N これから感想を発表し合います。I・Yさんお願いします。」は発表を始める導入部分であって、これだけで論理的であるとは判断できない。これまで述べてきたように、授業者の意図が感想の交流ではなくて発表を目指しているものであれば、まずは、機械的な司会であっても、とりあえず司会者になる経験をさせているということなのであろう。

前半の感想交流の部分を除いては、すべての話し合いは教師の司会進行のもとに行われている。この教師の司会のし方は、まず教師が発問を出す。単純な発問の時は一問一答式である。それに答えさせるときに、一問一答式ではなくて、複数の回答を出させている。そして、場合によっては、子どもの意見の交通整理をするという形である。複数の回答を出させる場面では、論理的に進めることよりも、子どもが発言したいという意欲を重視し、意欲にそった応答で、進行していつている。

IV 分析考察に基づく教育課程と教育方法の構想

1. 学び合い成立の要件

(1) 共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団(学級)であること

理想的には、共に学ぼうという意欲を持つ集団であつたら、どんな人数でも学び合いは可能であろう。しかし実際に、このような10人という人数の集団で見ると、小学校の中学年というこの時期にあつては、人数の要素も大きいのではないかと推測される。学級の他の成員が何を考えているかが見えやすいので、自分の意欲も喚起されやすいのだ。

(2) 学習課題が明確であること、難易度が適切であること

学習課題が明確であり、難易度が適切であると、活発な応答をもたらすことができる。作業もスムーズに進む。しかし、課題が難しすぎると、応答が出てこなかったり、答えにくくて何度も言い直したりすることがある。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

事前に自学をしておく形式でなくても、その場で適切に考えたり、考えを強化するために本を読み直したり辞書を調べたりするという活動が個人のペースでできるようになっていると、子どもは解をもって、自信を持って発言することができ、学び合いが適切に進行する。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

教師が予め「学び合いの進め方」を示すと、子どもはそれに沿って、よどみなく学び合いを進めることができる。しかし、示し方が不適切であると、学び合いの効果も減じる。

(5) 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること

自分の解を持っていると、他の成員とのずれがあるかに着目して、自分の解を吟味することができる。解を確認していくにあたって、自分のペースで本を読み直したり、協力して辞書を調べたりする余裕を与えることで、吟味検討が奥深いものとなる。

(6) 学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

子どもたちが意見を出しやすいように促したり、必要に応じて、意見を交通整理することを教師が行うと、学び合いが論理的に自然に展開していく。

(7) 学習内容を事前に子どもに提示し、子どもがどのような力をつけるのかを自覚させようと試みていること

子ども自身が自分が何を学習するのかを自覚することは、学び合いを行っていく前提として重要である。

以上のように、この研究で設定されていた条件は、この授業においても重要な条件であるということが確認できた。また、それに加えて、学習内容を提示することの重要性も、学び合いの要件と考えたい。

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことができる

課題が分かりやすく自分の解に自信があれば、子どもは堂々と話すことができる。答えに窮することもない。

(2) 学習集団の全員全員に声が届く音量で話すことができる

子どもが学習集団の全員に届く声量で話すことがなければ、聞き返しや確認がないために、話し合いがスムーズに進行する。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

子どもが自分の意見の述べるときに、前の発言との関係を明確にしながら話すことができれば、話し合いの展開が見えやすくなる。しかし、まずは、自分の意見とのずれに着目し、反対意見を述べるところから、そのような力はいってくるのだろう。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

話し手と聞き手が視線のやりとりをすることは、話す・聞くという学び合いにおいて、重要な要素である。さらには、聞く側がうなずいたり質問をしたりして、どのように聞いているのかを示していくことが大切である。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

一問一答式ではなくて、複数の回答が出てくる話のときも、教師や子どもが意見の交通整理をするようなことをしていけば、論理的に話し合いを進めることができ、学び合いを効果的に行うことができる。

聞くこと的能力についても、最初に想定したような条件が、この授業においても働いていることが確かめられた。

注

1) 足立幸子「マルチリテラシーズ」、『月刊国語教育研究』、第395号、46～51頁、2005年

資料1 授業者のコメント

—授業者が修士論文の作成過程において、自らの授業を振り返りコメントをつけたもの—

【第3時】 7月12日(水) 第3校時

3-A 初発の感想を交流させる。(上に引用)

3-B 松井さんがどんなことをしたのか確かめさせる。

松井さんがどんな戦いをしたのか、その結果どうなったのかに注意をむけて聞くように指示して、教師の範読を始めた。児童は、静かに聞き入っていた。特に指示はしていなかったが、鉛筆を片手に持ち、読めない漢字にルビをふりながら聞く児童も見られた。(このような場面は、授業記録にはない。)

3-C 作品の設定を確認させる。

作品の設定とは何かをたずねた。時・人・場所という言葉が次々と数人の児童から出てきた。この作品の設定を教科書の中から探して④ノートに書くように指示した。児童はノートに次のような記述をした。

人：松井さん・お客さん・たけのたけおくん・太ったおまわりさん・おかっぱの女の子・松井さんのおふくろ・たけおくんのお母さん

場所：はりばた→大通り→細いうら通り→小さな団地の前の野原

人と場所の設定は、案外すんなりと文中から見つけ出していた。一番問題になったのは、時の設定である。ほとんどの児童は、設定は夏である、と考えた。その根拠は、P52L10「夏がいきなり始まったような暑い日です。」という文をとらえ、夏であることを主張した。簡単に確認程度で進めると考えていたのだが、一人の児童が夏ではない、と主張した。やはりP52L10「夏がいきなり始まったような暑い日です。」とあるから夏ではないと考えたのだ。児童は様々な根拠を引いてきた。

- ・ P52L9に「六月の初め」と書いてあるから夏である。
- ・ 辞書に夏みかんのなるのは、秋と書いてあって収穫は夏、と書いてあるから
- ・ ワイシャツの腕をたくし上げてと、書いてるから暑い日だと思う

など、夏ではないと主張する児童を納得させようと、文中の証拠を探し出すために何度も読む姿が見られた。結局、夏が始まったばかりの「初夏」ということで結論が出た。

3-D 場面分けをさせる。

場面と場面の境目が1行空きになっていること、全体は4つに分かれていることを伝え、どの児童も自分一人の力で場面わけをすることができた。

3-E 作品の事件をまとめる。

【3時を終えて】

叙述に即して文を読み取らせるにはどうしたらよいか。本時の、「時の設定」を吟味させる場面でその答えが見えてきたように思う。まず児童は、自分の考えと仲間の考えとの間にズレを感じた時、自分の考えが正しいことを証明したくなるのである。他者にそれを証明するために児童は叙述の中から根拠を探そうとする。うまく根拠を見つけ出せた時、他者にそれを伝える。しかし、その根拠に相手が納得してくれないと知るや、また新たな根拠を文中に求めようと文をまた読み始める

のである。そんな姿が児童の中に垣間見られた。教師と児童との一問一答式の授業からは到底このような姿は生まれてこない。複数の児童が持ち寄った考えを児童自身の力で吟味する中で生まれる姿なのだと確信した。

実践者からの見解

山田 綾子

1 「学び合い成立の要件」からの分析考察を読んで

足立幸子先生は、学び合い成立の要件として次の7つを挙げ分析考察をされた。

- (1) 共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること
- (2) 学習課題が明確であること、難易度が適切であること
- (3) 自学がなされ各人解を持っていること
- (4) 学び合いの進め方が分かっていること
- (5) 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること
- (6) 学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること
- (7) 学習内容を事前に子どもに提示し、子どもがどのような力をつけるのかを自覚させようと試みていること

このうち2つの要件についてコメントする。

「(3) 自学がなされ各人解を持っていること」について

児童一人一人に考えるための道具を持たせることは、自学を促すための重要な条件だと考える。足立先生は、辞書に注目された。自学で辞書を道具として使うには、探す言葉にすばやくたどり着かなければならない。そのために、予め児童には辞書を引く訓練を繰り返し行い、20秒以内に目的の言葉を引けるよう指導してきた。また、辞書を活用すると、自分の考えを補強する言葉や文章を見つけられる、言いたいことを相手に説明するのに便利である、という経験をさせてきた。一度このような経験をさせると、辞書を自学の道具として自然に積極的に活用するようになる。

本時において、児童が辞書を活用し自力解決を試みた行動は、自ら学ぶ姿の第一歩として、指導者としてもうれしい行動の表れであった。

全員の児童がもれなく自分の解を持っていなければ、話し合い・学び合いは成立しない、という足立先生の学び合いの要件には同感である。

「(6) 学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること」について

児童に話し合い（学び合い）をさせることは、国語に限らずどの教科でも日常的に行われている。しかし、児童の多様な考えを収束させたり、逆に凝り固まった話し合いの方向を転換したり拡散させたりすることは、とても難しく私の重要な指導課題でもある。足立先生は「交通整理」と表現された。論点を整理しながら指導者のめざす方向に話し合いを進めさせるためには、話し合いのコーディネート力が必要である。指導者が出すぎては、子どもに「自分たちの力で学んでいる」という感覚を失わせてしまう。逆に子どもたちに任せっぱなしでは、話し合いがうまくまとまらず、「自分たちの力で結論を導き出した」という達成感を味わわせることができなくなってしまう。児童の発言を最大限生かしながら、一つの結論にたどり着かせる指導者の技術が、学び合い成立の重要な要件である。

2 「学び合いに必要な話すこと・聞くこと的能力」からの分析考察を読んで

足立先生は、学び合いに必要な話すこと・聞くこと的能力について以下の5点から分析考察をされている。

- (1) 解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことができる
- (2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる
- (3) 前の発言につなげて話すことができる
- (4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる
- (5) 話し合いを論理的に進めることができる

学び合いに必要な話すこと・聞くこと的能力がある。大いに同感である。話し合いを進めるための必要条件とも言えることができる。ここで言及したいことは、さらにこれらの能力を下支えする国語の能力を育成することが重要なのではないかということである。例を挙げる。(3)の「前の発言につなげて話すことができる」ためには、さらに次のような技能がなければ、前の発言につなげて話すことはできないのではないか。

- ① 友達の話聞いて、同じところや違うところを考えながら話すこと
- ② 場面や友達の様子を考えて、合う言葉を選んだり、言わない方がいいと思うところは言わないでおいったりすること
- ③ 友達の話内容からそれないように気をつけながら話すこと

足立先生が示された学び合いに必要な話すこと・聞くこと的能力は、学び合いに欠くことのできない重要な能力には違いない。しかし、「前の発言につなげて話す」ことは、大人が思うほど児童にとっては簡単ではない。さらに細かく具体的な行為として指導者が明確に認識することが必要である。指導者が日々の授業の中でめざす具体的な児童の姿として意識し指導していくことによって、学び合う姿を育てていくことができるものとする。

また、足立先生は話すこと的能力を中心に分析されたが、聞くこと的能力も併せて分析考察していただくとよかった。一人の発言に関わって次の発言が生まれるところに「学び合う」姿があると言えることができる。一人の発言に関わった発言をするには、友達の発言に注意深く耳を傾ける「聞く能力」が欠かせない。学び合いには「話す」ことよりもむしろ「聞く」ことに重点を置かなければならないと考えるからである。

以上、足立先生からいただいた分析考察に感想を述べさせていただいた。先生の分析は示唆に富んでおり、教えていただくことが多くあった。「児童は前の発言と自分の考えとが、ずれていた時にこそ意識的に自分の意見を位置づけて発言する。だから反対意見は上手に前の発言を受けて話せるが、賛成意見はまだ習熟していない」とのご指摘に、はっとさせられた。支持的な意見を話す指導をこれまでしていなかったことに気づかされたからである。批判的にものごとを見ることにばかりに指導の重点を置いてきたことを反省した。批判的・支持的両面の聞き方・話し方を指導することの大切さを教えていただいたことに感謝したい。ありがとうございました。

山田綾子教諭の授業記録

記録作成者：伊藤 裕・伊藤健矩

修正者：常木正則・足立幸子

公開授業日時：平成18年7月12日（水）3校時10時35分～11時20分

学校・学年・組：新潟市立割野小学校4年 児童数10名

指導者：山田綾子教諭

単元・題材名：「白いぼうし」（全9時間本時第3時）

主な学習課題：感想を交流し、設定をとらえる。

公開授業時 第3時

時刻 (経過)	学 習 指 導	学習者の発言 学習活動の様相（※を付して示す）	備 考
10:35 (00)	<p>1. 「白いぼうし」を読んだ感想を書いてもらいました。今日は一番初めに、お友達とその感想を交流し合いたいと思います。机を三角、あるいは星、あるいは4つ合わせてください。はい、班になりましょう。</p> <p>2. なりましたか。</p> <p>3. はい、見ましょう。それでは、この中で、おー、いいかな。はい、それでは、3人あるいは4人でじゃんけんをして一番勝った人が司会者です。せーの。</p> <p>4. ちょっと撮らせてね。大きい声でちょっとお願いね。</p> <p>5. それでは、これから感想を発表し合います。司会者の人、見てください。司会が、「これから感想を発</p>	<p>※机を移動させている。</p> <p>え、4人の班、なんでS・Kちゃんがそこにいるの。違うよ、え、どういう並びになっ、これ。理科のチームになっ、んならそうならなくてもいいじゃん、確かさ、あ、そっか、そっち女子3人だからT・Kくんがあれしないとだめなんか。みんな、机動かさないでもつと後ろ行こうよ。</p> <p>お、T・Kくん、ここ、3、4、5。</p> <p>※板書内容を声に出して読む児童がいる。</p> <p>（児童全員で）最初はグー、じゃんけんぽん。</p> <p>※1回で決まらず、何回かじゃんけんをする班がある。</p>	

表し合います。なにになにさんお願いします。」あなたの左隣にいる人を指名してください。左隣にいる人を指名してください。左手の方にいる人を見て、例えば、「S・Kさん、お願いします。」って言われたらS・Kさんは、座ったままで結構です。自分の感想について読んでください、ということです。で、終わったら今度司会者の人が、いいかな、次、時計回りで「なにになにさんお願いします。」と言ってください。で、その人が言います。最後に、司会者の人が「じゃあ、僕の感想を言います。」あるいは「私の感想を言います。」と言って自分の感想を発表してください。質問がありますか。なければ司会者、お願いします。

6. 昨日書いた自分の感想をお互いに発表し合ってください。

7. 全部読んでください。

A・N これから感想を発表し合います。

I・Yさんお願いします。

I・Y え、感想ってこれですか。

I・Y 「なぜ白いぼうしの下にもんしろちょうをつかまえてあったんだろう。」です。

※ノートに書いてあることを読んでいる。

I・Y うんと、「たけのたけおくんはなぜ白いぼうしを置きっぱなしにしていたのか?」、「太ったおまわりさんの体重はなんきろ?」、「どれくらい夏みかんはすっぱいにおいなのか。」、「虫とりあみをかかえた男の子は、たけのたけおくんなのか。」、「男の子の口をO(オー)にしたのはなぜか。」、「やなぎのなみきはなんぼんくらいあったのか。」、「ほんとうにちょうが化けたのか。」、「白いちょうちょは、クローバーとタンポポといっしょにいてきれいだった。」、「ぼくは小さいちょうちょがしゃべったらぎゃくに話しかけます。」、「シャボン玉のはじけるような小さな声ってどれくらいの声なんだろう。」、「車の中には夏みかんのにおいがいいにおいだったんだろうなあ。」、「いつおかつぱの女の子はタクシーに乗ったのか。」これで終わります。

<p>10:40 (05)</p>	<p>8. いい、いい。直して言って。</p> <p>9. はい。</p> <p>10. 聞ってる人も聞いてあげなさい。</p> <p>11. よこちょう。なのはなよこちょう。</p>	<p>A・N ありがとうございます。次にS・Kさんお願いします。</p> <p>S・K えっと、感想ですか。①「夏みかんのにおいはどうゆうにおいだったか知りたい。」「いちばん大きい夏みかんはどのくらいか。たぶん20センチだと思う。」「ぼうしは、だいたいどのさいずか。」「④「もんしろちょうは、飛ぶのがはやいかな。松井さんは、ちょうちょをにがした時、どうゆう気持かなあ。もしぼくだったらちょうちょにがした」…、</p> <p>S・K 「ちょうちょにがして悪いなあと思った。」「ちょうちょつかまえた人はどのくらいさんねんだったかなあ」だった。</p> <p>※終わった児童が「先生、終わりました。」と報告する。</p> <p>A・N ありがとうございます。次に私の発表をします。「女の子はどうして消えたのか。」「どうして、団地の前にいるのだろう。」「どうして、松井さんは、夏みかんを車の中にのせたのだろう。」「どうして、松井さんは、ちょうちょをにがしたのだろう。」「松井さんは、どうして急いで車にもどったのだろう。」「夏みかんのにおいをかいでみたい。」「もんしろちょうをつかまえたことがあります。」「私が松井さんで、女の子が消えたら、びっくりしてずっとさがすと思います。」これで終わります。</p> <p>(以下別の班の活動記録)</p> <p>T・K んと、なんで…</p> <p>T・K 「なんで松本さんは大きいの一つだけ車の中においたのか。」「なんで女の子はまいごになったのか。」「シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声を聞いてみたいです。」…、これってなんて読むんですか。</p> <p>T・K 「菜の花横町ってどこだろう。」「小さな団地の野原ってどこだろう、</p>	
-----------------------	--	--	--

<p>10:45 (10)</p>	<p>12. ありがとう。じゃあ、席をもとに戻してください。</p> <p>13. はい4月に勉強した「三つのお願い」のときのノートの部分を出してください。どんな勉強をしたか思い出してみましょう。</p> <p>14. えー、「三つのお願い」を勉強したときのノートのところ。S・Kさん、ありがとう。一番初めにまず何をしましたか。何をしましたか。</p> <p>15. 題名と作者を書きました。それから何をしましたか。</p> <p>16. はい、感想を持つ力をみんなにつけて欲しいと書きました。そういう勉強をしました。はい、ここに書いてあります。 ※黒板に提示している部分を見るように促す。 「三つのお願い」のとき、一番初めにした勉強は感想を書くことをやりました。次に何やりましたか。</p> <p>17. 設定をとらえましたよね。どこに書いてあるかノートを見てください。設定をとらえるっていうとこ</p>	<p>「なぜミラーには、だれもうつつてないのだろう。」「車の中には、夏みかんのにおいがなぜのこっているのだろう。」「ふとったおまわりさんは、体重なんキロなんだろう。」これで終わります。</p> <p>T・K 司会者さん。R。</p> <p>M・R えっと、「なんでぼうしからちょうたちがでてきたんだろうか。」「女の子って、なんという名前なのか。」「女の子はなぜそこにいたのか。」「松井さんはなぜ運転手になったのか。」「ぼうしがおいてあったのはなぜか。」「なぜ、ちょうちよがたくさん飛んでいったのか。」これで終わります。</p> <p>T・K はい、終わりました。</p> <p>※児童たちが席をもとに戻す。</p> <p>※ノートをめくり、指示された部分のノートを開く。</p> <p>※S・Kが児童の落ちた鉛筆を拾う。</p> <p>H・K えっと、題名と作者を書いた。</p> <p>H・K えっと、「感想を持つ力」と書いて、「感想」と書いた。</p> <p>A・N 設定をとらえる。</p>	
-----------------------	---	--	--

<p>ろ。設定をとらえるっていったとき、この文章から何をとらえればいいんですか。</p> <p>18. うん、「時」。それから。</p> <p>19. 「場所」。それから。</p> <p>20. 「人」。「時」、「人」、「場所」だよ。この3つをとらえればよかったんですね。はい、設定を読み取る、やりました。次に何やりましたか。</p> <p>21. うん、「主題」とらえましたね。主題をとらえましたね。主題っていうのは何でしたか。</p> <p>22. 作者が、</p> <p>23. 伝えたいこと。その作品を通して伝えたいことを主題といって、主題を考えましたね。はい、それから、実はその間に、「設定を読み取る」と「主題を考える」の間に、こんな勉強もしたとノートに書いてあります。見てください。「ノービーが3つの願いをしましたが、どんな願いをしたのか」ということをみんなのノートに書いてもらったと思います。</p> <p>24. なかったですかね。</p> <p>25. ノートに書いてなかった。T・Aさんのノートになんかあったような気がしたんですけど。なかった。どんな願いをしましたかってあったよね。じゃあ、1つ目はなんだったけ。読んでごらん。</p> <p>26. っていうのが1つ目の願いで、2つ目は。</p> <p>27. って言ったんだね。それから3つ目が。</p>	<p>T・K 「時」。</p> <p>T・K 「場」。</p> <p>T・K 「人」。</p> <p>M・R 主題。</p> <p>I・Y えっと、作者が言いたいこと。</p> <p>I・Y 伝えたいことだ。伝えたいこと。</p> <p>T・K え、どこ。</p> <p>I・Y あ。</p> <p>T・K 教科書だったよ、先生。</p> <p>T・K 「そうね、お願いっていえばこの寒さなんかかならないかな。」</p> <p>T・K 「あんたみたいな人、ここにいてほしくない。帰ってよ。」</p>	
--	---	--

<p>28. っていう3つの願いをしたことを読み取りましたね。はい、それぞれ、先生、みんなに読む力をつけてほしいと考えて授業を組んできました。じゃ、ちょっと見てください。もうノートいいですよ。</p> <p>はい、「三つの願い」のとき、感想を書きました。昨日、みんなに「白いぼうし」のときも感想を書いてもらいました。これはみんなにこういう力をつけてほしいからです。※黒板に「感想を持つ力」と提示した。</p> <p>29. 「感想を持つ力」をつけてほしいからです。えっと、それから、「設定を読み取る」のところはこんな力をつけてほしいからです。※黒板に「設定を読み取る」と提示した。</p> <p>30. はい、本読んだときね、誰が主人公で、どこでどんなことをやった話かって、設定をとらえる力がなければ本読んでも楽しくない、ね。設定をとらえる力をつけてほしいと考えています。それから、ここ、ノービーがした三つの願いを読み取るのは、なんでこんなことをさせたのかというと、こういう力をつけてほしかったからです。読みましょう。せーの。</p> <p>31. みんなに正確に文章を読み取る力をつけてほしかったからです。最後に主題考えましたね。主題は。</p> <p>32. はい、読みましょう。どうぞ。</p> <p>33. はい、これをとらえるようにします。だってその本読んだって、何も感じないっていうのはおかしいね。なんか言いたいこと、作者が言いたいことが伝わってくるように読めるといいなあと思ったから、こんな風に入れてみました。</p>	<p>T・K 「いい友だちがいなくなってさびしいよ。もどってきてくれないかな。」</p> <p>※児童が「感想を持つ力」と声を出す。</p> <p>理由がちゃんと言える。</p> <p>(児童全員で) 正確に文を読み取る力。</p> <p>主題をとらえる力。</p> <p>(児童全員で) 主題をとらえる力。</p>
--	--

<p>10 : 50 (15)</p>	<p>「白いぼうし」の中にも、同じような活動をしていきます。まず感想を書きます。その次、設定を読み取ります。今日これやります。それから、明日、松井さんの性格を読み取りたいと思います。その次の日、このお話に出てくる色、このお話に出てくる色について、</p> <p>34. 青色の虫取り網ね、それから。まだあるよ。</p> <p>35. 白い帽子。まだあるよ。</p> <p>36. 夏みかんとかレモンは何色かな。</p> <p>37. 実はたくさんあるんだよね。</p> <p>38. クライマックスをその次検討します。クライマックスという言葉みんな知らないです。これから教えます。最後の方に主題を考えて、あまきみこさんの他の作品をいろいろ読んでみたいと思います。その次、評論文というのを書いてもらいます。</p> <p>39. クライマックスって最後のところ。うん、もうちょっと詳しく言って。</p> <p>40. おー。終わりの部分をクライマックスというんではないかと。おー。いい線いってるね。是非ね、クライマックスっていう言葉について詳しく、</p> <p>41. 調べてみたいね。調べてみたい人、後でどうぞ。 さて、それでは、今日は設定をとらえることにしますので、ノートを出しましょう。</p>	<p>S・K 色が表すイメージ。 T・K あれ、虫取り網は、青色。</p> <p>白い帽子。</p> <p>S・K あ、レモン。夏みかんの色。</p> <p>あ、信号の色。</p> <p>赤、緑。</p> <p>おれ、知ってる。(児童不明)</p> <p>T・K クライマックスって、知ってますよ。クライマックスって、最後のところじゃないんですか。</p> <p>T・K 最後の、終わりの部分。</p> <p>辞書で調べてみようよ、クライマックス。</p> <p>※児童ノートを開く。</p>	
-------------------------	--	--	--

<p>42. はい、今日の日付。</p> <p>43. はい、赤で。今日みんなにつけてもらいたい力を書きましょう。</p> <p>44. 設定をとらえる力を今日はつけてもらいたいと思います。 はい、書けた人、起立。</p> <p>45. はい、座ってる人、3つのことをとらえたいんですが、3つを声に出した人から腰を下ろしてください。</p> <p>46. K・Mさん、なんですか。</p> <p>47. 少し言い方を換えてもいいかな。</p> <p>48. 3つあるよ。時と。あと何。</p> <p>49. うん、場所もあるね。それから。もう1つあるよ。</p> <p>50. ありがとう。はい、人。この3つのことを設定といいます。ね、もう見ないで言えるかな。隠すよ。</p> <p>51. はい、女の子に質問しようかな。女いくぞ。はい、ここはなんでしょう。</p> <p>52. ここなんでしょう。</p> <p>53. ここなんでしょう。</p> <p>54. ここは。</p> <p>55. せえの。</p> <p>56. 時、人、場所。じゃあ、時。一つのお話ですか。</p>	<p>※児童日付をノートに書き写す。</p> <p>設定を読み取る力。 ※児童ノートに「設定を読み取る力」と書き写す。 T・K これで前冬って。</p> <p>※何名かの児童が起立する。</p> <p>(児童各自) 時間、人、場所。</p> <p>K・M えっと、時間と、時と、えっと、あと、</p> <p>K・M 3つ。</p> <p>K・M 場所。</p> <p>(他の児童が) 人。</p> <p>(児童各自) 時、人、場所。</p> <p>(女子児童が声を揃えて) 場所。</p> <p>(女子児童が声を揃えて) 人。</p> <p>(女子児童が声を揃えて) 時。</p> <p>(女子児童が声を揃えて) 人。</p> <p>(女子児童が声を揃えて) 人。あ、時、人、場所。</p> <p>うーん、夏。</p>	
---	---	--

<p>10:55 (20)</p>	<p>57. 証拠がなければだめだ。</p> <p>58. ノートに書きなさい。ノートに「時」と書いて、その言葉で、いつなのかということを書きなさい。</p> <p>59. うーんと、どうだろう。季節も書いてあるし。季節も書いてあるだけでないね。 ※カメラを黒板側に向け、板書を撮影する。 ※H・Kの発言を受けてカメラをH・Kのノートに向け写す。 ※I・Yのノートを写す。</p> <p>60. はい、「時」まで終わりましたかね。すごいね、何ページのどこどこに書いてあるというね、この引用の技を使っている人がいるね。教科書何ページ何行目何々と書いてあるって。えらいね、5年生や6年生みたいだね。引用の技を使ってる人がいるね。</p> <p>61. はい。</p> <p>※黒板に「行」の字を書く。</p> <p>62. あ、「人」まだ待って。今、まだ「時」。よし、じゃあ「時」言ってもらおう。はい、発表してくれる人。</p> <p>63. いつのお話ですか。いつのお話ですか。はい、T・Aさん、お願いします。</p> <p>※T・Aの発言を受けて板書する。</p> <p>64. 質問。どうぞ。</p>	<p>わかるわかる。</p> <p>S・K あ、証拠、すごい証拠がある。季節ですか。</p> <p>※教科書を見ながらノートに「時」の証拠となる部分を書き写す。 H・K 先生、証拠ありますよ、証拠。</p> <p>なんか、K・MちゃんとT・Hちゃんの間がすっげー離れてる。</p> <p>S・K 先生、6行目の行ってどういう字ですか。</p> <p>S・K 6行目の行ってどういう字ですか。</p> <p>※S・Kは黒板の方を見てノートに書き写す。</p> <p>※多くの児童が挙手する。</p> <p>T・A えっと、「六月のはじめ」と書いてあるから、夏だと考えます。</p> <p>I・Y はいはい、T・Aさんに質問。</p> <p>I・Y 何ページの何行目に書いてあるんですか。</p>	
-----------------------	---	--	--

	<p>65. あー、なるほどなるほど。T・Aさんいい勉強したね。そうだね、あの、ページね、ここから1行目2行目でないところご注意ください。ね、最初のページ。えっと、下に「5」って書いてあるところあるでしょ。うん、ここが5行目になりますね。そうすると、何ページの何行目ですか。</p> <p>66. はい、9行目に、今の「六月のはじめ」と書いてあるそうです。他にいかがでしょうか。</p> <p>67. まだありますか。そうですか。じゃあ、I・Yさん早かったからI・Yさんに聞きますか。</p> <p>68. なんて書いてあるのですか。</p> <p>69. これに付け足しのある人いますか。今のI・Yさんに付け足しのある人いますか。</p> <p>70. はい、S・Kさん。</p> <p>71. ううんと、付け足しって言ったんですけど。僕もそう思いますっていう似たような意見ありますか。</p> <p>72. ほう。なるほど。この場所ではって言ったんだね。この場所では。</p> <p>73. いいよ。</p> <p>74. 反対意見。おー、いきなり反対。夏じゃない。じゃ、夏だという人の意見をもうちょっと聞きましょう。夏だという人の意見。じゃあ、M・Rさん、お願いします。</p>	<p>T・A 52ページの6行目です。 I・Y え、9行目じゃないの。</p> <p>T・A 52ページの9行目です。</p> <p>はい、はい。(多くの児童が挙手する。)</p> <p>I・Y うんと、夏だと思います。理由は、52ページの10行目に書いてあるからです。</p> <p>I・Y うんと「夏がいきなり始まったような暑い日」です。</p> <p>S・K はい、はい。</p> <p>S・K えっと、付け足しってどういう。</p> <p>S・K えっと、「夏がいきなり始まったような」だから、この場所では夏が早く始まったと思います。</p> <p>M・K はい、先生。</p> <p>M・K 反対意見です。</p> <p>M・R えっと、「今日は六月のはじめで</p>	
--	--	---	--

<p>11:00 (25)</p>	<p>75. なるほど。夏がいきなり始まったような暑い日ですと。これ、みんな夏の意見ですかね。は、じゃあ、H・Kさん。</p> <p>76. 梅雨の時期だから夏である。はい、T・Kさん。</p> <p>77. いい意見言ったね。理由にね、説得力があるよね。いいね。じゃあ、反対意見、聞いてみようか。はい、M・Kさん、夏じゃない。</p> <p>78. おお。10行目ね。10行あたりね。この一番下のこの。夏がいきなり始まったようになってことは、まだ夏じゃないってことだよ。</p> <p>79. はいじゃあ、T・Kさん、先にどうぞ。</p> <p>80. ちょっと待って。M・Kさんは冬だとは言っていないんだよね。夏ではない、と言ったんだね。</p> <p>夏ではないのではないかな？</p> <p>夏ではないと言う意見。この「よう</p>	<p>す。夏がいきなり始まったような暑い日です。」と書いてあったので夏だと思います。</p> <p>H・K うんと、今日は六月の初めで、六月は梅雨の時期で、夏だと思います。</p> <p>T・K えっと、僕も夏だと思います。わけは52ページの9行目に「六月のはじめ」と書いてあって、その季節、その、夏の前の季節が春で、春は三月、四月、五月が春で、六月、七月、八月が夏だからです。</p> <p>M・K ええとお、季節は夏じゃないと思います。わけは、あれ、52ページのうちの7行目の夏がいきなり始まったようになって書いてあるから夏じゃないと思います。</p> <p>H・K はい、その反対意見あります。 T・K はい、その反対意見あります。</p> <p>H・K うんとお、その、ようになって書いてあっても、冬、冬で白いワイシャツを腕までたくし上げていますって書いてあるからうんとお、冬、冬に、うんとお、ワイシャツなんか着るんですか？腕までたくし上げてる。</p> <p>T・K 夏とは言い切れないといったんですよ。</p> <p>T・K 一つ目は質問で、二つ目は……</p>	
-----------------------	--	---	--

<p>な」っていう言葉に引っかかりました。ね、M・Kさん、そこを指摘してくれました。</p> <p>「ような」と書いてありますから、夏が始まったような暑い日だから、夏じゃないんじゃないかって。はい。じゃあT・Kさん。</p> <p>81. じゃあ、季節はどうだったの？ 周りの人。</p> <p>82. 春だって言う。春なんじゃないかって。</p> <p>83. はい、K・Mさん、何、何の意見？</p> <p>反対意見どうぞお。私は、なにになにだと思います。</p> <p>84. うん。</p> <p>85. はい、じゃあI・Yさんです。</p> <p>86. 辞典、どうぞ。持ってきてください。じゃあ、その間にじゃあ、Kさん、あ、S・Kさん、どうぞ。</p>	<p>T・K はい、えっとお、M・Kさんに質問だけど、夏じゃないとしたらあ、えっとお、季節は何なんですか？</p> <p>ひそひそ声で児童が話している 「夏に近いって。冬の日かどうか。どこにも書いてない。冬とか、秋とか、春とか」</p> <p>M・K はい、あの、冬……。んっとお、あれ。冬の、えっと夏に近いときでも、夏に近い、ときです。</p> <p>児童数人が口をそろえて 「春、春、春」</p> <p>児童 一斉に数人が手を挙げる。</p> <p>K・M 反対意見です。</p> <p>K・M 私は夏だと思います。</p> <p>K・M だって六月の初めと書いてあるから、春ではあり、春ではないと思います。</p> <p>辞典を持ってきていいですか。</p> <p>S・K えっとお。H・Kさんの意見ではないんだけど、夏という意見はまだあります。で、あの、なん、なんていうか文字、なんか、ええと、54ページの、1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11行目のモンシロチョウです、のところにモンシロチョウは夏だと、夏に生息しやすいから夏だと思います</p>	
--	--	--

<p>11 : 05 (30)</p>	<p>88. 辞典。どうぞ。</p> <p>89. どうぞ。辞書見たい人はどうぞ。持ってきてください。はい。T・Kさん。</p> <p>90. ちょっと待って。ちょっと待って。ちょっと待ってよお。辞書の人、いいかあ。持ってきたらいったん座って、みんなでT・Kさんの話聞こう。</p> <p>91. はい。どうぞ。</p> <p>92. あとの人はどうですか。A・Nさんはどういう意見ですか。わたしはなにになにだと思います。</p>	<p>I・Y はい、夏って証拠は辞典に書いてあります。</p> <p>I・Y んと、辞典で「夏」と調べると、四季の一つ。六月、七月、八月ごろって書いてあって、んと夏だと思います。</p> <p>児童数人が手を挙げる。「はい！ はい！」 「先生俺も言ってもいいですか？」 「はい！ はい！」 「先生、俺もやってもいいですか？ 俺も調べたいんですが。」</p> <p>T・K はい。んつとお、俺、前、本で見たんだけど、んと、四月、五月、あ、三月……</p> <p>T・K んとお、前、本で見たんだけど、四月、あ、三月、四月、五月が春で、六月から七月が夏だと書いてあったので夏だと思います。</p> <p>S・K えつとお、えとお、また52ページに戻るんだけど、夏のようなって言うところを春のような、あ、夏のようなは、ええとお、春とは言い切れないかもしれないけ、あ、夏だと言い切れないかもしれないけど、六月はほぼ夏に近くて、ま、冬の日、冬の日とかは分かるけどさ、春とは言い切れないんじゃ、春、春。ええと春とは言い切れないと思います。春という言葉がどこにも書いてないので、あ、春という証拠がどこにも、国語のノートに見てても春という証拠はないので、（「夏みかんがあ。夏みかんが」のつぶやきあり）</p> <p>周囲の児童が辞書を読み上げる。「春は3, 4, 5」</p>	
-------------------------	---	--	--

	<p>93. なるほど。</p> <p>94. はい。H・Kさん。</p> <p>95. 辞書に書いてあったのかな。はい。T・Kさん。</p> <p>96. 仲間に話す。先生に話すんじゃない、仲間に話す。</p> <p>97. はい。では、座ってください。さて、M・Kさんが今、引っかかっているのはここなんです。この「ような」って。これ文章に書いてあります。読みましょう。どうぞ。</p> <p>98. もし、じゃあこの「ような」を取ってみましょう。はい。</p> <p>99. これなら季節は？</p> <p>100. だよね。夏がいきなり始まった暑い日です。だからもう、これは夏だって決定です。Kさんが今引っかかっているのは、この「ような」という言葉だそうですよ。夏がいきなり始まったような暑い日ってこ</p>	<p>A・N 私は夏だと思います。わけは、えと、六月の初めでも暑いときはあるじゃないですか。だから夏だと思います。</p> <p>児童数人が手を挙げる</p> <p>H・K んとお、反対意見でえ、は、春っていつても三、四、五月だから、んとお、夏だと思います。</p> <p>S・K えっとお、なんていうか、えと国語辞典に見ただけど夏みかんというところに、なんか、夏みかんのところに例が書いてあって、なんか秋に実をつけるが次の年まで取らず木のうえて、と書いてある、</p> <p>※児童が小声で周囲と話し出す。</p> <p>S・K あ、はい。最大の意見があります。えっとお、夏と、夏とか春とかは違って梅雨の季節だと思います。理由は、えと、あまんきみこさんが</p> <p>あまんきみこさんが、んと、えと本当に、夏と書いたか、夏のような、春のような、んー、んー。</p> <p>全員が音読 「夏がいきなり始まったような暑い日です。」</p> <p>全員が音読 「夏がいきなり始まった暑い日です。」</p> <p>児童全員が「夏」</p>	
--	---	---	--

	とは、夏のような暑い日ってことで すね。そういう意味でしょ。夏のよ うな暑い日ですってことは、夏じゃ ないんじゃないかなって言ってる んです。そこに答えてあげないと、 M・Kさん納得できないと思うよ。	
101. 五月六月と書いてあった？	H・K 先生もう一つ。 I・Y 辞典で初夏ってA・Mさんが調 べたら、五月六月って書いてあった。	
102. なるほど。初夏、初夏ってな んですか？	I・Y えと、初夏って、初夏って、だ から、M・Kさんが言ってるのは春じゃ なくて初夏のことを言っているのかもしれ ない。	
103. 夏の始まり。なるほど。いい 案出してくれたね。I・Yさあん。	I・Y はじめの夏。夏の初め。	
104. ちょ、ちょっと待ってね。ち ょっと待ってよ。	H・K 先生。先生。んっとお、これ秋 かもしれません。	
105. ほんとっ？	H・K 夏みかんのところを調べたら、 えっとお、初夏に花が咲き、うんとお、 秋に大きな実をつけるって書いてあるか ら、	
106. どう？	秋だと思います。	
107. うん。	児童が騒然とする。「六月は確実に秋じゃ ないでしょ」	
108. ええ、ええ。もぎたてです。	S・K H・Kさんの意見にもう一つ付 け加えます。あのう。ここにもぎたてつ て書いてあったので、	
109. ほんとっ？	S・K もぎたてって言うのは、えと、 待てよ。もいでばかりの時間がたってな いことで、まあ、えと、秋に取ったのか なあ、秋、秋に近い日に取ったのかなあ って	
110. 六月と書いてあるんだから秋 じゃないんじゃないかといってる	T・K もぎたてって言うのは、とった ばかりじゃん。 I・Y 六月は秋じゃないでしょ。	

	<p>んだけど。</p> <p>111. この参考という隣を読んでください。</p> <p>112. うん。</p> <p>113. H・Kさん。読んで上げてくれる。H・Kさん、私も初めて知った。はい、どうぞ。</p> <p>114. その隣にさ。</p> <p>115. 熟させる</p> <p>116. だって。次の年まで。てことは今の秋という考えは、ね、H・Kさんいいところに目をつけたね。辞書にそんなこと書いてあるって先生も初めて、夏みかんそんなして一年も木の上に</p> <p>117. そうだね</p> <p>118. そうなんだ。そうするとI・Yさんがいい案出してくれた。夏がいきなり始まったような暑い日。まるで夏の初め。夏は夏でも、真っ盛りの夏じゃなくて夏が始まったあたりのことを言うんじゃないかな。初夏ということです。はい、かなめさんどうですか。いいですか。はい。春と夏の境目ごろの、どうも初夏の頃のお話じゃないかっていうことだそうです。いいですかね。</p>	<p>H・K じゃあ、おかしいですよ。こっちの夏みかん。</p> <p>T・K はい。はい。はい。はい。</p> <p>H・K こっちの夏みかんには秋に、大きな実をつけるって書いてあって、こっちも大きいのって書いてあるから、えと秋。</p> <p>H・K 参考。</p> <p>H・K 秋に実をつけるが次の年まで取らずに木のうえで…、へ。 あ、そうだね。</p> <p>H・K それがあったか。</p> <p>H・K ん。</p> <p>秋に実をつけるが、次の年まで取らずに木の上で、</p> <p>熟させてから食べる。</p> <p>児童騒然とする。</p> <p>S・K でも、もぎたてだから、それは多分、次の年まで待ってみなくちゃ</p> <p>H・K 参考を見るまでは秋だと思った。</p>	
--	---	---	--

119. 完全に夏とは言い切れない。	S・K 完全に夏とは言い切れない。 H・K 先生ちょっと待ってください。
120. うん。	S・K 完全に夏って言うんじゃないくて
121. うんうん。	T・K 六月も夏は夏だから。
122. うんうん。	S・K 六月が始まるときに、梅雨って いうのがあって、梅雨って雨が、すごい 雨が降るし、夏にあんまし近くなって、
123. うん。	ちかいじゃん。(児童不明)
124. うん、うん。	S・K 近いことは近いんだけど、ええ と、なんかモンシロチョウや夏みかんが あるのが少しおかしくて、その場所によ るけど、んとお、雨が良く、雨が良く降 るときが、んとお、一番夏太陽のあたる 場所で、ん、たとえば、まあ、ないかも しれないけど、もし、ここ、これが熊本 県の話だったら、熊本は良く夏が当たり ますよって
125. 仮に熊本としてでしょ。	T・K なんで熊本になるの？ H・K たしかに。 H・K でも、それも当たりかもしんない。
126. なるほど。あまんきみこさん は例えばどこでこのお話を作った と、いうか、その場所によるかもし れないね。たとえば北海道だったら 六月の初めってどうだろう？	S・K たとえば、熊本、熊本がもし夏 に結構、結構太陽が当たる場所ですよ って、示していて、示していて、ここは ええと結構夏が、ね、夏、結構ここは早 く、夏に早く、早く夏になる場所とかあ るし、テレビで見たんだけど、ええと、 えと夏が早く始まったよっていうニュー スがあって、もしかしてそこかもしれない。 あまんきみこさんは夏は、な、え、 その白い帽子で、な、夏、夏の時に、夏 の時に作った話じゃないかと思います。
127. まだ桜咲いてる。桜咲いてま すよ。	S・K 場所による。 H・K 寒い。
128. 沖縄の六月の初めだったらど	T・K 沖縄かもしんねえ。

<p>11:15 (40)</p>	<p>うだろう。</p> <p>129. もう真夏も真夏。梅雨が明けてますよ。</p> <p>130. 海で、うん、あるよ。もう海で泳げます。ね、そういう意味から行くと、どこで書いたかっていうのも確かに話題にはなと思うね。いい視点ありがとう。さあ、かなめさん。どうもありがとう。あなたのこの「ような」のおかげで、ただの夏ではない初夏って言うことが分かりました。たしか、去年、このときにもかなめさん、すごくいいこと言ってくれてね。たしか、大戦争になったんですよ、あの時もね。</p> <p>131. と、書いてあるのね。なるほど。</p> <p>132. ちょっと待って。梅雨というのは、梅雨というのは季節の名前ではない。こうやって雨がたくさん降る状態のことを指して、梅雨の時期って言うんだね。いわば桜の時期とか、菜の花は咲く時期とかそういうのと似てるかもね。季節的には、季</p>	<p>暑い、真夏。</p> <p>H・K 梅雨なんかあるんですか？</p> <p>児童たちに笑いが起きる。「夏だと思います。」「なにい。」「ジャキジャキッ。」「ドッカーン。」「ふざけあう児童たち。</p> <p>I・Y 梅雨って調べたら、六月って書いてあって、初夏は、んとお、梅雨なのか、初夏なのか、わかんなくなってきた六月は。</p> <p>S・K え、Y君、まだ初夏のページ？</p> <p>T・K？ 新潟県なら</p> <p>I・Y ええと、奈々子ちゃんが初夏のページで、俺が梅雨のページ開いてるけど、梅雨は</p> <p>H・K じゃ、奈々子ちゃん、参考って言うのがある。参考。</p> <p>A・M え？ 参考。</p> <p>S・K ああ、はいはいはい。</p> <p>I・Y 七月から八月にかけて降る雨って書いてあるけど。奈々子ちゃん読んでみて。</p> <p>A・M 夏の初め、五、六月ごろ。</p> <p>S・K はいはいはい。NさんとYさんは、</p>	
-----------------------	--	--	--

	<p>節的には今、時のことを言っていますので、初夏って言うことで今日は押さえたいと思います。もしかしたら梅雨の時期だ、かもしれません。ありがとう、I・YさんとA・Nさん、そういう二人で、僕、初夏。じゃあ、あなた梅雨ね、と分けてくれるのいいね。この勉強の仕方、みんな覚えておこう。</p> <p>133. もちろん、夏に入ってます。夏です。春ではない。</p> <p>134. はい、じゃあ次ですよ。人、行きましょう。人。</p> <p>135. はい。人。何人ぐらいの人がこのお話には出てくるのかな。書いてみましょう。</p> <p>136. 入りません。</p> <p>137. 5人でしたか。</p> <p>138. 5人ですか。</p> <p>139. え。たとえば山田綾子とか、具体的な名前じゃなくて良かったってこと？ はい。</p> <p>140. 書いてないのがありますからね。</p>	<p>T・K あれ、でも先生。うんとお、な、夏に初夏も入ってるんじゃないんですか？</p> <p>S・K? はい。はい。</p> <p>T・K? 松井さんだ、まず。</p> <p>先生、人も虫に入りますか。</p> <p>S・K? モンシロチョウとか。</p> <p>T・K? それは虫は人に入りますか？ じゃないの？ 反対じゃん。</p> <p>H・K? 先生。え、入る？</p> <p>H・K? んっとお、5人。</p> <p>H・K? あ、待って。1, 2, 3, 4, 5。はい、5人</p> <p>? 3人までしか書いてません。</p> <p>? 4人じゃないよ。ちゃんと読めば分かるよ。</p> <p>? 待ってね。ちょっと待って。</p> <p>? あの、名前もわからなくていいんですか？</p> <p>? 先生。誰かのおじいちゃん、おばあちゃんは？</p> <p>? あ、5人いるね。</p> <p>H・K うん。55ページ。</p>	
--	---	---	--

149. 二人目。	T・H 一人目、松井さん。
150. 大きい声でお願いします。	T・H たけお。
151. たけおです、とか、たけおで ありません、とか、言いましょう。	S・K? ん?
152. たけお。はい、三人目。	T・H たけおです。
153. です。	T・H 女の子。
154. (板書しながら) あっとうとと お。はい、四人目です。	T・H です。
	T・H お母さんです。 T・K? 誰のお母さん?
155. はい、五人目です。	
156. 他にどうでしょう? T・A さんです。	終わりです。
	T・A 紳士です。 S・K? あっ、おばあさんが。
157. これで終わりですか。 A・Nさん。	
	A・N はい、かなり太ったおまわりで す。
158. おまわりですか。	
	T・K? 「かなり」ではないよ。太っ た。
159. なんて書いてありますか?	T・K? 太った。「かなり」とは書いて ない。
160. 「おまわり」と書いてなくて、 「おまわりさん」。他にどうでしょ う?	
161. まだ居る? ほんとお? じ ゃあ、M・Rさんお願いします。	(数人が手を挙げる) M・R 松井さんの、お母さん。 T・K? えっ、いないよ。 ? えっ。 T・K? 松井さんて、もう大人じゃな い。 I・Y? いや、大人だけど、お母さん だよ。
162. 松井さんの何? オフクロ?	H・K? 松井さんのオフクロ。

		<p>T・K? これは書いてるだけで、これは夏みかんを届けてるだけで、</p> <p>H・K? まあ、いいじゃん。もう、名前出ている。</p> <p>M・K ええと、男の子です。 I・Y? 男の子は…… ? たけのたけおくん。</p> <p>H・K? たけおの「お」でもう分かりますよ、男って。たけこだったら……</p> <p>I・Y んとお、んとお、んと、あ、んと、たけのたけおくと、あと、</p> <p>I・Y はい。と、お母さんは…</p> <p>I・Y たけのたけおくんのお母さん。</p> <p>S・K? うん、たけの。たけのようですよ。</p> <p>児童数人 ちがう(笑)。 ? たけの、たけのあやこ。</p> <p>S・K ええつと、菜の花、菜の花横丁。</p> <p>T・K? 人じゃありませんよ。</p> <p>S・K モンシロチョウ? T・K? え、人じゃありませんよ。</p> <p>H・K? 入んない。 T・K? 入り…ませんん。</p>	
163.	他にどうでしょう。はい、M・Kさん。		
164.	じゃあ、たけおくんイコール、じゃ男の子ってことにしましょうね。		
165.	I・Yさん。		
166.	じゃあ、ここに「たけの」って、苗字入れますね。はい。たけのたけおくん。		
167.	うん。		
168.	あ、たけのたけおくんのお母さんね。		
169.	え、お母さんの名前は「ようこ」なんですか?		
170.	あと立ってる人は、なんだろう? おわり? S・Kさん、なんだろう?		
171.	菜の花横丁。		
172.	人の名前だったね。		
173.	はい、ここにねえ、ええと、確認したいことがあります。		
174.	これは?		
175.	これは、入り……ません。		
176.	なぜですか?		

<p>177. 人じゃないから、これは入れません。じゃあ、もう一つ…</p> <p>178. はい。七番。松井さんのオフクロ、どうですか？</p> <p>179. これは、どうしましょうか？</p> <p>180. うん、登場人物。</p> <p>181. 出てるんじゃないか。これは人に入れますか。T・Hさん。どうしましょう。松井さんのオフクロは人に入れますか？</p> <p>182. はい、じゃあ、山田先生の登場人物の定義を教えますね。ええと、そのお話の中に登場してきて、何かお話をしたり、ね、しゃべったり、あるいはその人の行動が書かれていたら、登場人物に入れようと思います。</p> <p>183. お母さんの行動は書かれているか、ちょっと見てくれますか？</p>	<p>虫だから。人じゃありません。人じゃないから。</p> <p>H・K? あれ、それね、虫があつたらね、モンシロチョウ、モンシロチョウって三匹ぐらい。</p> <p>I・Y? え、登場人物じゃない。</p> <p>T・K? え、でも、名前だけでも出てるんだからさ、</p> <p>I・Y? 登場はしてないじゃん。</p> <p>T・K? 名前は…、登場してなくたってさ、名前が出てれば</p> <p>I・Y? 登場人物のことじゃないの。人っていうのは、ねえ。</p> <p>H・K? まあ、人って登場人物……</p> <p>T・K? ただ、夏みかんを届けただけで、</p> <p>H・K? まあ、人っていうのはさ、名前でもいいんじゃないの？</p> <p>T・K? 登場人物でしょ、これは。</p> <p>T・K? だったら、登場はしてないじゃん。</p> <p>H・K 名前でもいいんじゃない</p> <p>I・Y でも、すごいすごい脇役だけど…</p> <p>S・K 脇役って何？</p> <p>I・Y 脇役って、あのう、出てるかもしれない。</p> <p>T・H 松井さんのお母さんは影が薄いから入れない。</p> <p>T・K? 行動。</p>
--	---

<p>184. って、どこに書いてあるんですか？</p> <p>185. 何ページ、何行目。</p> <p>186. うんうん。</p> <p>187. 読んでみて下さい。</p> <p>188. はい。と、書いてあります。速達で送ってくれた、ということが、行動として書いてあるので、これはね、今日は入れようと思います。M・Rさんありがとうございます。ね、松井さんのオフクロも入れましょう。</p> <p>189. はい。じゃ、書いておくか。はい、時間になってしまいました。途中になってしまいましたが、終わりにしますね。</p> <p>190. ねえ…… (ビデオ終わり)</p>	<p>T・K? 夏みかんを取って、速達をしてきた。</p> <p>T・K? んとお、</p> <p>T・K? んとお、五十三ページの</p> <p>I・Y? 六行目。</p> <p>T・K? 田舎のオフクロが速達で送ってくれました。</p> <p>T・K? じゃ、書いておくか。</p> <p>S・K 先生。どうしておまわりさんて、おまわりさんて言うようになったんですか？</p>	
--	--	--

D 藤井正人教諭の授業（小5）を手がかりに

分析考察者 三塚 貴

I 授業の概要

授 業 日 時：平成 17 年 7 月 11 日（月）11 時 10 分～12 時 10 分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校 5 年 2 組 児童数 37 名

指 導 者：藤井正人教諭

単 元・題 材 名：聞いてよ、私のお願い—家族への手紙（全 6 時間本時第 5 時）

主 な 学 習 課 題：相手の立場と自分の事例とを関連付ける表現の仕方を身に付けよう。

II 分析の対象とした授業記録

（別紙）

III 授業の分析考察

1. 学び合い成立の要件

（1）共に学び共に成長しようという意欲態度を持つ集団（学級）であること

共に学び合おうとする意欲態度が十分にあった。授業者の説明は熱心に聞き質問には積極的に挙手して答え、自分の賛同する答えには拍手を送っていた。班活動においては、他の人の物の言い方を正し、発言を支える場面が見られた。

（2）学習課題が明確であり、難易度が適切であること

「聞く」には、①相手の言うことを聞く場合と、②相手にものを尋ねる場合とがある。①の場合は、相手の言っているのを聞いて理解するのであり、②の場合は、相手に尋ねて何かを知ろうとするものである。この後者の②の場合には、さらに、自分の知りたいことを相手に尋ねて知ろうとする場合（②－1）と、相手の考えを尋ねて知ろうとする場合（②－2）とがある。今回の藤井正人氏の授業で扱ったのは、この②－2の場合だった。

相手の考えていること・思っていること・感じていることを尋ねるということは、相手の中にあるそれらのものを引き出そうとすることであり、単に知ろうとすることではない。相手の心に歩み寄って、相手が言おうとしていること・言いたがっていることに思いを馳せなければならない。その意味で②－2の場合の相手に聞くという学習をすることは、児童にとって大きな意義を持っている。

一方「話す」は、一般的には、自分の述べたいことを話すのであるが、藤井正人氏の授業で扱ったのは、自分ではないある人の立場に立って話すということであった。つまり、聞く方の側は、相手の考えていることを聞き出そうとし、話す方の側は、ある人物の立場に立って、質問に対するその人の考えを述べるという学習である。聞く側は相手の考えをより多く引き出そうとし、話す側はある人物の立場に立ってその人の考えを推測して話すという、人への配慮を基にして成り立つものであって、大きな意義を含んだものであった。

藤井正人氏の言う「なり切り質問」の部分を見てみよう。この部分は班学習で、4人で班を

作り、3人が質問する人、1人が質問を受ける人で構成された。質問する側は、最初に質問する人、つつ込みを入れる人、さらにつつ込みを入れる人で、それらに対して、質問を受けた人はある人の立場に立って答えるという形である。

私の見ていた班での質問を受ける人の立場は、「遊びにつれて行ってくれない親」「運動をしない父」「妹の部屋のテレビを見る兄」「机の上に勝手に物を置く母」の4つであった。このうち、「妹の部屋のテレビを見る兄」では、「ことわって入るのか。」「妹がいるのに入るのか。」「妹はどう思っていると思うか。」という質問が出され、3つ目の質問には、「引き出しの中の物が動くのがいやだ。」と、妹の立場で答えていた。妹というのが質問を受けた人そのものなので、つい、自分の立場で物を言ってしまったのである。「運動をしない父」では、忙しくて運動する時間がないという父に対して、仕事が本当に楽しいのか、とか、子どもと一緒に運動をすれば良いのではないかと、とかの質問が出されたが、答えは簡略なものであった。

聞くという観点から見れば、相手から十分に話を引き出すに至っておらず、話すという観点からすると、他の人の立場に十分になり切って話すことができていなかったのである。兄・父・母といった目上の人々の考えに思いを巡らせたり、目上の人になり切ってその考えを推測して述べることの難しさが感じられた。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

班学習の後、1書く相手の家族 2 (ア) その人の状況 (イ) 自分の例 3 結論、という形で文章をまとめるという作業に入ったが、(ア)の部分に、その人の状況そのものではなく、その人の状況に対する自分の気持ちを書いている児童が、私の見た限りでは、10人中7人いた。やはり、目上の人のことを推測して叙述することの難しさが、ここにも出ていたようである。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

前半部分の、提示された文章において、結論を序論・本論にそのまま結び付けて書いて良いかどうかの検討部分では、学び合いの進め方が十分わかっており、つなぎの部分に自分の例としてどんなものを入れるか、次々と挙げられた。後半の班活動の進め方もわかっていたようだが、行っているうちに、他の人の立場に立って物を言うという点があいまいになって、自分の立場で物を言ってしまう場合が交じってしまい、そのあいまいさが、最後で文章を仕上げる所にも出てしまったようである。

(5) 一人ひとりの解の吟味検討が保証されていること

前半の学級全体での討論・話し合いの部分では、一人ひとりの発言に対して、拍手をしたり、自分の意見を付け足したりしていた。班活動においても、4人が役割を交代して次々と同形式の質疑応答を繰り返して、一人ひとりの発言をしっかりと受け止めていたようである。

(6) 学び合いが論理的(自然)に展開するよう指導者が適切に指導すること

一つの班が4人で9つの班を作り(うち1つの班は5人)、質問しそれに答える、という形の活動を行った。活動の仕方は丁寧に説明され、班活動中、授業者は各班を見て回り、適宜指導を行っていた。(具体的な指導内容は授業記録には記載されていない。)

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことができる

前半の学級全体での討論・話し合いの部分では、発言者は理由・根拠をはっきりと示して答えていた。後半の「なり切り質問」の班活動では、他の人になり切って答える際に、その人の考えが十分推測できなくて、理由・根拠が挙げられない答え方も見られた。

(2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

学級全体での討論・話し合いでは、学習集団の成員全員に十分に声が届く音量で話していた。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

前半の学級全体での討論・話し合いの部分は、授業者と児童との一問一答式に近いやり取りがほとんどで、児童が前の発言を受けて発言する場面がほとんどない。あったのは次のAの場面のみである。又、後半部の班活動は班での話し合いではなく、質問し、それに答えるという形なので、やはり、前の発言を受けて発言するという場面はほとんどない。中に一つだけそういう場面が見られたものを、Bとしてあげる。

分析の記号は以下の通りである(ここでは二通りの発言だけである。)

← 前の発言に同意した発言

↑ 前の発言に対する意見やアドバイスを行っている発言

また、< >で囲まれた数字は、発言番号を示す。なお、F・Mは授業者藤井正人である。

A 学級全体での討論・話し合いの場面

1) 話し合いの実際

<1> F・M この結論は、今この本論にこのまま続けていいですか。悪いですか。

<2> K 私は悪いと思います。なぜなら、結論では私も一緒に漫画を読む時間を短くしていこうと思いますってありますよね。(児童の多くが「はい」と答える。)でも、序論と本論では、私が漫画を読む時間が長いとかそういうことが書いてないので、私も一緒に漫画を読む時間を短くしていこうと思いますっていう、漫画の例をいきなり出すのはちょっとおかしいと思います。

<3> F・M いきなり漫画が出てきますね。ほかにどうでしょう。この漫画の例だけですか、続けられないのは。

<4> H Kさんが漫画の例を出すと序論や本論に関係ないからっていったんですけど、それだし、あと、本論にかいてある紫色の煙にも多くの有害物質が含まれてますとか、そういうものを漫画の代わりに入れてやった方がいいと思います。

2) 分析

←<4> H Kの発言に同意した上で、さらに別な自分の意見を加えている(ただし、自分の意見の中身自体は不十分であるが。)

B 班活動での場面

1) 話し合いの実際

- <5> S (札を持ち、準備する。) ペットを飼うことを許してくれないSの母です。質問をどうぞ。
- <6> R なんでペットを飼うのはだめなんですか。
- <7> S 生き物を飼って、生き物が死んでしまった時は、すごい悲しいから、嫌です。
- <8> N どんな動物でもいいじゃないんですか。バツタとかそういうのも。
- <9> S はい。
- <10> T Sさんは、どうしてペットを飼いたいと思っているのですか。
- <11> S Sさんじゃないよ。お母さんだよ。
- <12> T ちょっと待って、え？
- <13> N Sさんが本当にペットを飼いたいと思っているのは分かっていますかっていう風に聞くの。
- <14> T ああ、お母さんは、Sさんが本当にペットを飼いたいと思っているのは分かっていますか。
- <15> S うーん、分かっていると思います。
- <16> N 質問も、今度はフリーだよ、フリー。
- <17> R 質問ある？(間をおいてから。) Sさんのお母さんは、ペットを飼ってたそのペットが死んじゃって悲しかったから、そういうのに反対なんですか。
- <18> S 以前、家で金魚を飼っていて、それが死んでしまって、悲しい気持ちになってしまったからです。
- <19> N なにか質問する？
- <20> R 待っててもいいんですよ。
- <21> S 待ってみよう。
(少し間が空く。)
- <22> N あ、ペットの世話は、誰がするんですか。その金魚の時は誰が世話をしていたんですか。
- <23> S 金魚が死んだ時、まあ・・・(以下、聴取不能。)
- <24> R もし、今度ペットを飼うんだったら、今度はSさんのを、自分で世話をするようにしますか。
(時間切れ。)

2) 分析

- ↑<11> 前のTの発言が、Sのお母さんに対してでなく、Sに直接言いかけているので、問い方を訂正している。
- ↑<13> 質問者のTに、質問の仕方がなお分かっていないのを見て、聞き方を教えている。
- ↑<16> 3人の質問者が一つずつ質問を終えたので、今度は誰が質問をしてもいいと、周りに呼びかけて、質問を促している。
- ↑<17> 前の発言を受けて、自分よりほかに質問のある人がいないかどうか確かめている。
(その上で自分が質問している。)
- ↑<20> NがTに対して質問をするかどうか聞いたのに対して、せかさずに質問することを思いつくまで待とうと言っている。

←<21> 待つことに同意している。(待った結果、別の人から質問が出された。)

↑<22> <7> Sの発言を思い出して、生き物が死んだ時、なぜそんなに悲しかったのかと、その理由を推し量って質問している。

考 察

前述の「(2) 学習課題が明確であり、難易度が適切であったか」の後半部分で「なり切り質問」部分については既にしるしたが、「B-1)」のやり取りを見てみると、質問の仕方がよく分かっていなかった児童に、班の一人が間違いを指摘し、すぐには分からなかったと知るや、別の一人がさらに丁寧に教えてやっている。また、質問を促されると、自分に質問があっても、まず、周りに質問する人がいないかどうか気を配ったり、再度質問を促す発言があった時は、あわてずに、いい質問が出るまで待とうとしている。これによって、当初の発言では、理由が十分には述べられていなかった答えに対して、よりはっきりした理由を引き出す質問がなされることになった。周りの人たちに対する配慮があったからこそ、このようないい形が生まれたのであろう。他への配慮が大切なことの格好な例である。

班活動での話し言葉は、言い方が分からなかったり、うまく言えなかったり、言い間違えたりしたときは、くだけた言葉が出たが、目上の人に対して質問し、目上の人立場で答える場合では、その人にふさわしい言葉遣いをしていた。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

全体での討論・話し合いの場面では、発言者は授業者の方を向いて発言していたが、聞く人は発言者の方に目を向けて聞いていた。班活動においては、机を動かして、班員同士が向き合う形になったため、発言者は聞く人に向かって話す姿勢、聞く人は発言者に向かって話を聞く姿勢が、自然にできていた。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

4人の班員がそれぞれの役割を持ち、その役割を交互に交代しながら、同じ活動を4回繰り返したので、全員が同じように活動できた。その活動は前述のBの場合のように、軌道修正して適切な方向に向かうことができた場合もあるが、途中からずれて行ってしまったケースも、多々あったようである。これは、他の人の立場に立って物を言うということの難しさによるものであろう。

しかし、検討したBのケースのように、班のほかの人への心くばりにより、班の雰囲気や和やかになり、質疑応答の方もより深まることになったものがあつたのは、他への配慮の大切さということを教えてもらうことになって、意義深かったように思う。

IV 分析考察に基づく教育課程と教育方法の構想

1. 学び合い成立の要件

(1) 共に学び共に成長しようという意欲態度を持つ集団(学級)であること

相手の考えを尋ねたり、相手の考えを引き出すことができるような質問をする際には、相手への思いやりが必要とされ、相手の立場に立つてものを考えることが大切である。そのために

は、普段の学校生活において、クラスの人々に対する常日頃の心配りがなされていなければならない。そうすれば、共に学び共に成長することに、喜びが見出されるようになるであろう。

(2) 学習課題が明確であること、難易度が適切であること

学習課題は、適切な言葉によって示され、学習者によって正確にとらえられるものでなければならない。また、指導者は、その課題によって何を明らかにさせようとするのかをしっかりと把握していなければならない。また、学習者の力が均一ではないので、誰もが取り組むことのできる課題でなければならない。誰もが取り組むことができ、しかもそれについて考えることでより理解が深まったという達成感の持てるような課題であり、難易度であることが望ましい。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

自分以外の誰かの考えを推測して話すためには、意識的にその人の立場に立ってものを考えなければならない。文学教材の学習においては、登場人物の気持ちを考えることが多いが、さらに、その人物がその状況においてどう考えどう行動するかを、その人物になり切って考えるというような学習を取り入れるのも有効かもしれない。また、常日頃家庭生活において、父母や祖父母の立場に立って、その人たちの気持ちを思いやることも大切である。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

話し合いの進め方を周知させるために、ある程度パターン化して繰り返すことも必要だが、学習の内容に応じて、それに変化を加えることが必要である。また、学習内容に応じた進め方について、学習者同士で話し合うことも大切である。

(5) 一人ひとりの解の吟味検討が保証されること

一人ひとりの意見が十分検討される時間の保たれることが必要であるが、その意見がどのように導き出されたものか、どのような広がり・深みを持っているのかも汲み取るようにしなければならない。

(6) 学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

意見が対立したまま膠着状態に陥ったときには、対立している根本のところを明らかにし、双方に共通している点はないか、相手の意見に良さはなにか、などの検討を促し、当初の自説に固執することなく、それぞれがより良い意見に直していけるようにすることが肝要である。

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解（答とその理由・根拠）を明確に話すことができる

自分なりの理由・根拠を明らかにした答えを持つことはもちろんだが、それに固執することなく、人の意見を聞いて自分の当初の答えを見直す柔軟性を持つことも大切である。そして、より良い答えを導き出す力を身につけるよう、努めるべきである。

(2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

顔を上げてはっきりと話すことが大切だが、多少自信がなくても、大きな声で言えるような

雰囲気は普段からでき上がっている必要がある。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

人の発言をよく聞いて、それに対して、質問するのか、付け加えるのか、部分的に修正するのか、反対の意見を述べるのか、別な観点から述べるのか、をはっきりさせて、意見を述べるのが大切である。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

クラス全員が一重の円形に座ることができるのが理想的だが、二重のコの字型に座っている場合でも、できるだけ多くの人に向かって話し、聞く人はその人の方を見て聞くことが大切である。班活動の場合でも、相手の顔を見て話し、聞く人も、相手の顔を見ながら聞くようにしなければならない。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

自分の意見を主張し通そうとせずに、人の意見を聞いて自分の考えを修正し、人の意見に対しても修正を加え、相互の意見がよりよいものになるようにすることが大切である。

実践者からの見解

藤井 正人

○ なるほど確かに、と思ったこと

- ・ 本実践の聞き取りにおける話し手は、「自分の家族のある人物になりきって、その人の思いや考えを話す」という役割であった。やはり、この聞き取り活動は難しかった。分析考察者が「兄・父・母といった目上の人々の考えに思いを巡らせたり、目上の人になり切ってその考えを推測して述べることの難しさが感じられた」と述べている通りである。
- ・ 考察に、「周りの人たちに対する配慮」の具体がいくつか挙げられていたが、この視点は、授業者にはなかった。対話を学習活動に採り入れる場合の大前提である「学級集団の支持的風土」の育成を意図していたので、その具体を示し、さらに評価していただき、大変ありがたかった。

○ 授業者の意図と異なること

- ・ 学級全体での話し合いの場面で、「前の発言とつなげている発言がほとんどない」と分析されていた。ただ、ここは、もともと、そのような発言を期待していなかった場面であった。ここは、教材文から、相手の立場と自分の事例とを関連付ける表現の仕方に気付かせることが目的である。「前の発言とつなげる発言」が出るためには、それを意図した授業者の働き掛けと子どもたちにつなげるための「話すスキル」が必要である。たとえ、自然発生的に「つなげる発言」が出たとしても、そこに教師の明確な働き掛けの意図がないのであるから、評価はできない。
- ・ 授業後半の小集団での活動は、表面的には「聞き取り活動」であるが、実際は、聞き手の聞き取りを目的としたものではなかった。家族の一人の立場に立って質問を受けることによって、話し手（＝書き手）が家族の気持ちや事情を慮ることを目的としたものである。つまり、質問されて十分に答えられないことによって、自分が家族の気持ちや事情を理解していないことを自覚する。そして、一方的なお願いを書くのではなく、もっと家族に共感する必要性を実感することをねらった活動であった。したがって、現象的には、活発な聞き取りが行われないことは当然であり、むしろ、それを意図した結果であった。ただ、それが大変難しい活動であったことは、上述した通りである。

藤井正人教諭の授業記録

記録作成者：片田陽子

修正者：三塚 貴・常木正則

公開授業日時：平成17年7月11日（月）3校時11時10分～12時10分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟小学校5年2組 児童数37名

指導者：藤井正人教諭

単元・題材名：聞いてよ、私のお願い～家族への手紙（全6時間本時第5時）

主な学習課題：相手の立場と自分の事例とを関連付ける表現の仕方を身に付けよう。

公開授業時 第5時

時刻	学 習 指 導	学習者の発言（通し番号で示す） 学習活動の様相（※を付して示す）	備 考
11:10	<p>1. みなさん序論と本論をね。下書きを（聴取不能）こちらの教材文のお父さんたばこをやめて 序論と本論まで、今日は何をやるんですか。</p> <p>2. はい。</p> <p>3. 吉田お父さんと石塚お父さんに、たばこをやめてお願いする結論。</p> <p>4. 一回自分で黙読してみましょう。</p> <p>5. 文字読めますか。全員で声をそろえていきます。「だから」さんはいい。</p> <p>6. お父さんにタバコをやめさせるために、どのようなお願いの仕方をしていますか。結論で。気づいたことがある人。どのような、に、どのようなお願いの仕方をしているでしょう。Hさん。</p> <p>7. 一緒に頑張りましょう。</p> <p>8. 同じ考えの人は拍手しました。自分も一緒に頑張りましょうとお願いをする。そういうとお父さんも頑張る気になるかな。その他どうでしょう。えー、Yさん。Yさん。</p>	<p>1. 結論。</p> <p>2. 結論。</p> <p>3. 読む。</p> <p>4. はい。えっと、自分と一緒にがんばりましょうっていうようなこと。</p> <p>5. 拍手</p> <p>6. はい。私も、いきなりお父さん今すぐ</p>	

11:14	<p>9. うん。</p> <p>10. うん。</p> <p>11. うん。</p> <p>12. うん。</p> <p>13. うん。</p> <p>14. うまく誘っている。</p> <p>15. いきなりじゃなくてうまく誘っている。お父さんの何を考えているの。</p> <p>16. お父さんの気持ちを考えているんだね。</p> <p>17. お願いする家族の他にどうでしょ。この2つでいいですか。自分も一緒に頑張ろう。で、お父さんの気持ちを考えていきなり「やめろ」とは言わない。えー、みなさんが今挙げたようなこういう結論を書いてほしいなと思います。</p> <p>18. ですが・・・ですが、教材文の序論と本論、結論もう一回ダーッと読んでいきます。スラスラ音読いくよ。ね、これ何回も読んでから。読めるね。えっと、見えな人は自分のノートに貼ってあるものを読みます。前の人読めるかな。</p> <p>19. お父さん、今、から、スラスラ音読。</p> <p>20. ストップ。序論、一回（聴取不能）・・・たね。本論、これから、</p>	<p>にたばこをやめてくださいとは言わずに、</p> <p>7. 一日5本減らすことから始めて、</p> <p>8. だんだん少なくしていったらどうですかというように、</p> <p>9. お父さんもいきなりやめてと言われたら、</p> <p>10. それは無理だろうなと（聴取不能）かもしれないけど、一日5本減らすことから始めてと言われたら</p> <p>11. あ、それならお父さんにもできそうだなと思うかもしれないように、うまく誘っている。</p> <p>12. 聴取不能。</p> <p>13. 聴取不能。</p>	
-------	--	---	--

	<p>さんはい。</p> <p>21. じゃあ、今（聴取不能）ところ、さんはい。</p> <p>22. この結論は、今この本論にこのまま続けていいですか。続けていいですか。意見を言ってください。このまま続けていいですか。悪いですか。どっちかな。聞いていいですか、Kさん、どうぞ。</p> <p>23. ちょっといきなり出てるね。そのまま…… Kさんはばつ。いきなり漫画がでできます。ほかにどうでしょう。この漫画の例だけですか。続けられないのは。はい、Fさんどうですか。</p> <p>24. 本論に書いてあること。</p> <p>25. ここはねえ、付け加えが必要だと。つながってない理由をもう一回言ってください。</p>	<p>14. はい。私は悪いと思います。なぜなら、結論では私も一緒に漫画を読む時間を短くしていこうと思いますってありますよね。</p> <p>15. はい。</p> <p>16. でも、序論と本論では、私が漫画を読む時間が長いとかそういう例、ことが書いてないので、私も一緒に漫画を読む時間を短くしていこうと思います。ていう漫画の例をいきなり出すのはちょっとおかしいと思います。</p> <p>17. はい。えっとKさんがさっき漫画の例を出すと序論、あ、本論に関係ないからって言ったんですけど、それだし、あと、本論に書いてある紫色の煙にも多くの有害物質が含まれていますとか、そういう本論に、書いた、ものを漫画の代わりに入れてやったほうが、いいと思います。</p> <p>18. あ、そうじゃなくて本論に漫画をいきなり、出すじゃなくて、本論のことを少しくっつけ、加えたりして、最後まとめたほうがいいと思います。</p> <p>19. つながってないのは、えっとだから、お父さん今すぐにたべ、たばこをやめてとは言いませんって言うので、また、新しいことを言っていてやめてとは言わないんだよっていう新しいことを言っ</p>	
--	---	--	--

<p>26. ここ、新しいことだ。</p> <p>27. ただつながらないんだ。</p> <p>28. お父さん今すぐにやめて。これ、つながってない。新しいことだよ ね。はい、Hさんどうぞ。</p> <p>29. うん。これ、「だから」まとめ に使う。</p> <p>30. だから、はい。</p> <p>31. はるちゃん、どこがつながら ないの。まとめの「だから」とつな がってないんだけど、こ、どこが つながってない。もう一回。</p> <p>32. うん。</p> <p>33. うん。</p> <p>34. うん。</p> <p>35. うん。</p> <p>36. うん。</p> <p>うん。</p> <p>37. うん。</p> <p>38. この文がつながらないってこと ですか。お父さん今すぐにたばこ をやめてとは言いません、がつな がらないってことですか。じゃあ 今、Yさんが言ったことですか ね。ちょっと付け加えてくれまし たね。「だから」っていうのはま とめなんだと。はい、Kさんどう ぞ。</p>	<p>ているので、</p> <p>20. うん。</p> <p>21. ぼくはだめだと思うんですけど、うん と、だからって書いてあって、なんか最 後の、まとめにだからって言葉を使うと 思うので、</p> <p>22. うん。だから</p> <p>23. 使わないと、あ、つなげないとだめで す。</p> <p>24. なんか、あの、ほん、本論に、えっと、 つながらないのは、</p> <p>25. 理由とか書いてあって、</p> <p>26. それで、</p> <p>27. なんかそれをまとめるために、</p> <p>28. なんか結論があるから、</p> <p>29. だから、「だから」っていうのは、ま とめに使うものだから、</p> <p>30. つながらないと思う。</p> <p>31. えっと私は、KさんとHさんにつけ足 して、</p>	
--	---	--

11:22	<p>39. はい。</p> <p>40. うん。</p> <p>41. うん。</p> <p>42. うん。</p> <p>43. うん。</p> <p>44. うん。</p> <p>45. : なるほど。</p> <p>46. あ、この文が繋がらないのね。</p> <p>47. でもに、でもの (聴取不能)</p> <p>48. いいでしょうか。繋がらないという理由が、2つ出てきましたが、えー、付け加えて、いくつか出ましたけれども。で、改めて、じゃ、つなげるためには、この、この前に必要なんだよね。何が必要なんでしょうか。改めて、このつながってない。つなげるためには何が必要でしょう。どんなことを書けばいいでしょう。Sさん。</p> <p>49. うん。</p> <p>50. うん。</p> <p>51. うん。</p> <p>52. うん。</p> <p>53. うん。</p> <p>54. うん。</p>	<p>32. あのう、本論の最後、本論には、</p> <p>33. あのう、お父さんにたばこをやめてほしい理由が書いてあるのに、</p> <p>34. 結論には、</p> <p>35. そ、それとは違う、今すぐたば、たばこをやめてとはいいいませんって書いてあるので、</p> <p>36. そういうふうにつけ加えるんなら、</p> <p>37. でも、お父さんたば、いますぐたばこをやめてとはいいいません、っていうのが</p> <p>38. お父さん今すぐたばこをやめてくださいっていうふうにとかしないと、つながらないと思います。</p> <p>39. 最初の文を「だから」っていう文にするんなら、なんか、その前に、</p> <p>40. ほ、あ、本論が、</p> <p>41. こう、資料とかがあって、</p> <p>42. なんか、「だから」とか使っているの</p> <p>で、</p> <p>43. それも、こう、たばこを吸っている人が、なんか、なかなか、</p> <p>44. こう、少なくできませんとか、</p> <p>45. こういう資料とかを使って、</p>	
-------	--	--	--

11:26	<p>55. あー、</p> <p>56. このたば、こから、たばこを吸っている人は、こう、なかなかやめられない。あの、資料があるといいかもしれない。なるほどね。なかなかやめられない。それ、お父さんが、なんでしょうかね。お父さんの... 気持ち。気持ち。Kさんは、こういうお父さんなんかの資料が必要である。あればいい。お父さんがなかなかやめられないってことを言うと、「だから」につながると。つながる。</p> <p>57. 逆。</p> <p>58. つながる。</p> <p>59. お父さんがなかなかたばこをなかなかやめられないんだっていう気持ちを、ゆって、「だから」、今すぐにたばこをやめてとは言いませんとつながりますか。つながりますか。いいですか。</p> <p>60. じゃ、これが必要だと。</p> <p>61. 「ア」。「ア」としましょうかね。</p> <p>62. じゃ、もう1つ、これをつなぐためには、何が必要ですか。Tさん。</p> <p>63. 自分も、漫画の例。</p> <p>64. えっと、Tさんもう一回。これはどんな例なんですか。</p> <p>65. 自分も、うん。こう、お父さんと、</p> <p>66. 同じ。なるほど。まるっきり同じかどうか、うん、まあ、同じとか。あとは、似ているとか、そう、なかなかやめられないっていうお父さんの気持ちと同じような、または似ているような、自分の漫画の例、が、必要だと。そうする</p>	<p>46. そして、だから、お父さん、っていう感じにしたほうがいいと思います。</p> <p>47. 逆。</p> <p>48. うんと。</p> <p>49. はい。</p> <p>50. はい。えっと、自分も、今すぐ漫画をやめられないっていう気持ちを書いたらいいと思います。</p> <p>51. 自分も今すぐ、やめられないので</p> <p>52. 同じ気持ち。</p>	
-------	--	---	--

<p>とつながるかな。これとね。</p> <p>67. そこで、みなさん、これから教材文①と、教材文②を、今のことを踏まえて、つなげてる文を、書いてもらいます。が、今これはたまたまこのお、このお、教材文の私の漫画の例だよね。ここちよつと本当にみなさんの... 例にしてほしいんです。ちょっとなかなか、悪いと思っているんだけど、なかなか、やめられないなあという例がある人手を挙げて。こういうことなかなかやめられないなあという。生活の中で。なかなかやめられないなあという例。ない。Tさんどうですか。</p> <p>68. え。</p> <p>69. ゲームをしている時間。なかなかやめられない。</p> <p>70. はい。こういう人手を挙げて。テレビゲームをしている時間、なかなかやめられないなあーっていう人どれくらいいます。はい。</p> <p>71. 他にこんなのがあるっていう人。Oさん。</p> <p>72. うん。</p> <p>73. テレビを見ている時間。ちょ...、っていう...。テレビの時間。これなかなかやめられないなあーっていう人。はい。</p> <p>74. 他にどうですか。Sさん。</p> <p>75. コンピュータ。夢中になって。Sさん悪いと思ってる。</p> <p>76. やりすぎなのか。Kさんどうですか。</p> <p>77. どういう遊び。</p> <p>78. 友達とかとの遊び。</p>	<p>53. うんと、ゲームをしている時間。</p> <p>54. ゲームをしている時間。</p> <p>55. えつとなんか、</p> <p>56. テレビを見ている時間。</p> <p>57. はい。コンピューターをしている時間。</p> <p>58. うーん。</p> <p>59. えつと、友達とかと遊んでて、きりがないうつか。</p> <p>60. サッカーとかでもそうだし。</p> <p>61. あ、弟とかも。</p>	
---	--	--

11:29	<p>79. ああ。</p> <p>80. (聴取不能) さん。どうですか。</p> <p>81. 読書。本。</p> <p>82. えーっと、</p> <p>83. ちょっと読みすぎてる。本。はい。Kさん。</p> <p>84. 一旦休むと、休むのやめられない。</p> <p>85. 今もちょっと遅れてきたもんね。やめられなかったかあ。はい。</p> <p>8</p> <p>6. えー、はい、Mさん。</p> <p>87. へへっ。</p> <p>88. 前のね、この前のやつね。はい。</p> <p>89. えー、今いくつか出してもらいましたが、どれが、漫画もいいですよ。自分が今たまたまこの、教材の例が漫画ですけど、漫画もそうだっていう人もいいです。えー、この中で、自分が悪いと思ってもなかなかやめられないっていう例がありますか。その例にして、つなげてほしいんです。ちょっとプリント配りまーす。(プリント配る)</p> <p>90. はい、すぐ名前書いてー。</p> <p>91. これ、結論は真ん中となっていますが、ここ今、あの、ここは気にしないでいいですね。自分の、今変えましたので、じゃあ本論と、こちらの結論を結ぶ部分、今、こう、空欄になっていますが、そこに、入れてほしいんですが、書き出しだけいいしますので。さい、さ、さっきさあ、えー誰だったか</p>	<p>62 本読んでいる時間。</p> <p>63. それっていいんじゃないの。</p> <p>65. やめろつつわれても、やめられないよ。</p> <p>65. 勉強っていうか。休憩の時間。</p> <p>66. あ〜あ。</p> <p>67. (聴取不能) 一旦じゃないもん。</p> <p>68. いちんち中休んでるもん。</p> <p>69. やすんだことねえ。</p> <p>70. 勉強前の時間かせぎ。</p> <p>71. あ〜あ。</p> <p>72. (聴取不能) お母さんとか (聴取不能) 時間とかも... (聴取不能) やりなさいって (聴取不能)</p> <p>73. (聴取不能) え。へえー。(聴取不能)</p>	
-------	---	---	--

	<p>なあ、「だから」じゃなくて何が いいつつた。</p> <p>92. 「でも」が大事。</p> <p>93. 書き出し、「でも」、はい、この 書き出しで、つなげて下さい。時 間は5分です。</p> <p>94. 今ここの、ちょっと書くのやめ て、「ア」と「イ」を入れるんだ よ。黄色で書いているの、これを入 れて、つないでください。</p> <p>95. あ、これ「私の」です。まあ、 「ぼくの」でもいいね。</p> <p>96. あの、男の子は「僕」でもいい です。私が、えーはい。</p> <p>97. 全部埋まらなくてもいいんだ よ。もちろん。逆に足りなかった ら裏いってください。あと一分程 度でまとめましょう。</p> <p>98. そろそろいいでしょうか。</p> <p>99. はい、じゃあ、そろそろまとめ てください。</p> <p>100. ①と②、つながりましたか。</p> <p>101. はいじゃあ、それ鉛筆置いて、 それ裏返しにしましょう。</p> <p>102. いったん、おわりまーす。途中 でもおわりまーす。途中でもいい で一す。</p> <p>103. えー、今は、こ、このおとい う教材文で結論を考えてもらい ましたが、これからいよいよ自分 の作文の結論を考えて書いても らいます。が、あのような結論を 書くためには、まずこれだよね。 このことが、これまあいろいろみ なさんと違いますが、このことが しっかりわかってないと、自分似 てる、同じような、自分の例、で ませんよね。そこで、今日これか ら、これについて、グループで質 問しあって、えー、考えてほしい なと思います。</p> <p>104. (補助黒板移動) よいしょ。</p>	<p>74. 「でも」</p> <p>75. えー。(書き始める)</p> <p>76. せんせえ、これ書き出しの、つなげる 部分で、これ私の、</p>	
11:33			
11:37			
11:38			

11:40	<p>105. じゃ4人グループで、えー、一人、全員がまずねえ、人それぞれお願いする家族になりきってください。例えば、えーっと、これIさんの例ですけども、Iさんは話の途中で、口をはさんでくるお母さんに、はさまないでっていうことだよ。で、Iさんは自分が、話の途中で口をはさんでくるKの母になりきってください。</p> <p>106. それぞれが、えーっと、こう途中（聴取不能）書いてありますので、みなさん題名から、なりき、なりきりましょう。そして他のグループの人たちが、質問をします。さっき気持ちって言いましたが、気持ちでもいいし、様子でもいいし、事情でもいい、いいですから、質問します。じゃちょっと、この、さっきたばこの例ですねえ、えーっと、ちょっとたばこの例で説明しますね。まず、1番の人、なりきった人がこう言います。えー、「ぼくはたばこをたくさん吸っている誰々の父親です。」。これを読めばいいですね。で、「質問どうぞ。」って言います。で、1番です。で、2番の人が最初に、気持ちでもいいし、いろんなこう、でもいいから質問します。例えば「一日何本くらい吸ってますか。」、で、なりきった人がそのき、人になって答えます。「20本以上は吸っています。」。次、他の二人の人は、ちょっとそこ5人だから、3人ね。人は、つつこみます。「たばこはとっても悪いことは知っていますか。」。答えます。「はい、知ってます。」。あ、ごめん、言い忘れたけども、なりきってるんだけど、ついつい、「吸ってるようです」って言うてもいいですから。あのお、ほんとはこれ、自分なりきってるから、「吸ってます」でいんだけどね。ここはまあ、ま、混ぜてもいいですね。で、さらに4番の人がつつこみます。「どうしてやめられないのですか。」。で、さっきのでてくるよね、「やめようと思っても、ついつい吸ってし</p>	<p>77. あははは 78 うふふふ</p>
-------	---	-----------------------------

11:44	<p>まいます。」。さっきのお父さんの気持ちが、で、出てきましたね。で、2番3番4番が、終わった時点でここまで必ずやって、あとは、自由につつこんでください。「たばこを吸っている時はどんな気持ちですか。」って聞かれても、もしそれが答えられなかったら、「わかりません」でもいいです。なりきったとしてもね、わかりませんでもいいですね。「まわりに迷惑をかからないように何か気を遣っていますか。」、で、「外に出て吸っています。」とか。ね、ここは3人がこう順番に質問したら、あとはもう質問は、ある人が質問して、なくなった時点で終わりです。いいですか。で、なりきった人はそのお願いする家族の気持ちとか、そういう様子とか事情なんかを、もう一回振り返ってみてください。はい、じゃ4人グループになりましょう。</p>	
-------	--	--

A班の記録

記録作成者：樋口大輔

1番の人-T 2番の人-A 3番の人-K 4番の人-Y

時刻	学 習 指 導	学 習 活 動	備 考
11:44	<ul style="list-style-type: none"> ・はい、えーとKさん、これあげますので。Kさん。 ・(学習者に教具を渡していく) Hさん、はい、Hさん。 	<ul style="list-style-type: none"> ・(A班の学習者、班をつくる) 	
11:45	<ul style="list-style-type: none"> ・はい、うちわにしない。 ・はい、じゃあ一番の人は 	<p>A: 教具を取り、席に戻ってくる。 Y: これ一番後ろの人だよね。 T: ねえ見せて。 T: ねえこれどうしたの? K: 母の真似。 Y: 母。 A: うち父と母。</p>	

11:46	<p>手を挙げてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一番の人は、この札を立ててください。他の人は、ちょっと混乱するから札閉じてて。 ・(様子を確認し) 札は、札は伏せておきましょう。 ・はい、一番の人、一番の人だけは札を立ててください。はい、じゃあ二番の人は、「質問します」の、インタビューの時に使った、えー「質問します」の札を出してください。 	<p>T: (札を持った手を挙げる)。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(T以外の児童は札を伏せ、全員が指導者に注目する) 	
11:47	<ul style="list-style-type: none"> ・はい、じゃあいきますよー。えっと、3分、にするから、ここは終わっても、次の二人目にいかないで。時間を区切っていきます(ストップウォッチを準備する)。 ・はい、じゃあ一番の人からいきますよー。僕は私から。はい、用意始め。 	<p>T: インタビューか。</p> <p>Y: これでいい?</p> <p>K: それでいいって。いいから早くやれよ。</p> <p>A: それでいい、それでいいよ。</p> <p>Y: いい?</p> <p>T: んと、僕は……</p> <p>K: 私はでしょ。</p> <p>T: 私は一、長電話をしてしまうTの母です。</p> <p>Y: 一日に、何時間か何分くらい長電話をするんですか。</p> <p>T: んと一、短いと1時間くらいで、長いと2時間半くらい、です。</p> <p>K: 30分でも長電話だけど。</p> <p>K: タバコは…違った。長電話は、みんなが困っていると知っていますか。理由は?</p> <p>A: え、違うよ。一日何本ですかっていうのがつつこみだから。</p> <p>K: つつこみ? そっか。分かった。うんとね、何にしようかな…何にも話すことないのに、何をそんなに話してるんですか。</p> <p>T: えっと、人に一、えっと人にだから電話で何かこれこれ貸してくださいとか、これこれ貸してもらったので返しますとか、そういう時に、用件だけじゃなくてつい世間話とか、そういうことを話してます。</p>	
11:48		<p>K: ええ?</p> <p>A: えっと、世間話とかするんだったら、まず物とか特徴を教えてください。</p>	

<p>11:49</p>	<p>・あと1分です。</p> <p>・はい、じゃあ今の質問している人に答えたら終わりにしてください。</p>	<p>T: ええ、ま… (以下、聴取不能)</p> <p>Y: そうやって、長電話してる時は、みんなに迷惑をかけているとかー、そういうことは考えないで夢中になっちゃいますか。</p> <p>T: そう言ったって俺が声かけてんだもん。</p> <p>K: : 子どもだって。</p> <p>T: そうか、うーんと話に夢中で…</p> <p>K: 息子さんは、だいぶ怒っていますか。</p> <p>T: えーと、そういうことはうまく言えない。</p> <p>K: うーんと、どういう時に限ってありますか。例えば何曜日とか。</p> <p>T: えっと、土日はあんまやなくて、学校がある5日間のうちにやります。</p> <p>K: だからこう書いてあるのか。</p> <p>A: じゃあ何にしよう。</p> <p>T: まだ質問してないや。</p> <p>A: んとー、なんで、物を借りたりしている時に、世間話ができるんですか。</p> <p>T: うんと、うーん物に関係しているっていうか…</p>	
<p>11:50</p>	<p>・はい、役割変わりますよー。</p> <p>・はいストップしましょう。じゃあ今度4番の人、札を挙げてー。</p> <p>・4番の人札を挙げて、1番の人が最初に聞く人でー。質問しますカードを用意して… (ストップウォッチを用意する)。</p> <p>・はいじゃあ3分間、質問タイム始め。</p>	<p>K: 4番って俺?</p> <p>T: えっと…お前だろ。</p> <p>A: (札を立てる)。</p> <p>T: えっと、Aさんがどういうことをして、怒ることが多いですか。</p> <p>A: うーんと、えーつとそうだな…</p> <p>Y: じゃあ私が質問します。カッカッと怒ると、癌や、そういう病気が起こることを知っていますか。</p> <p>A: はい。</p> <p>K: カッカと怒ると、どんなことをしますか。ただ怒りで終わりますか。</p> <p>A: 怒るで終わります。</p> <p>K: なんだ、いいじゃん、優しいじゃん。</p> <p>T: えっとー、怒る時間は何分くらいですか。大体。</p> <p>A: えっと、短くて13、14分。</p> <p>K: えっ、みじか。うち普通に14、15分だし。そこに座りなさいとか言って。</p>	
<p>11:51</p>		<p>T: えっと、Aさんがどういうことをして、怒ることが多いですか。</p> <p>A: うーんと、えーつとそうだな…</p> <p>Y: じゃあ私が質問します。カッカッと怒ると、癌や、そういう病気が起こることを知っていますか。</p> <p>A: はい。</p> <p>K: カッカと怒ると、どんなことをしますか。ただ怒りで終わりますか。</p> <p>A: 怒るで終わります。</p> <p>K: なんだ、いいじゃん、優しいじゃん。</p> <p>T: えっとー、怒る時間は何分くらいですか。大体。</p> <p>A: えっと、短くて13、14分。</p> <p>K: えっ、みじか。うち普通に14、15分だし。そこに座りなさいとか言って。</p>	

<p>11:52</p>	<p>・はい、あと1分です。一回りしたら自由にどうぞー。</p>	<p>Y: え、うち30分くらい怒るよ。 K: 一気に1時間くらい怒るとき、何に怒ってるか分からなくなるよ。 Y: えっとー、娘さんもきっと嫌な気分になるんじゃないかと思うんですけど、怒ってると、嫌な気分になりますか。 A: (聴取不能) K: よーし、つつこみ。 T: 次お前じゃん。 K: うーん。 Y: え、じゃあアタシいい? えっと、怒った日とかはどんな気分になりますか。 T: あ、はいはいはいはい。えっと、怒るとき声の大きさは、何くらいですか。だいたい、ライオンの雄たけびとかそんな感じで。 K: それはね、例えばYの傍とかであのさ、お前さって言うとか。</p>
<p>11:53</p>	<p>・はい、じゃあ今の質問をしている人で終わりにします。</p> <p>・はいじゃあ次3番の人です。はい、お家の人になりきりまーす。</p> <p>・4番の人が質問の札を持ちまーす。</p> <p>・はい、用意、はい始め。</p>	<p>K: 優しさにね、何を言っているかはかなり重要だと思う。家出とかしちゃうもん。 Y: え、家出? T: あ、もう終わりだよ。次3番。 K: え、俺? K: 二人やるの、二人?</p>
<p>11:54</p>		<p>K: うんとー、僕の部屋をつくってあげない、父と母です。 Y: はい、A。 K: 最初は父でいこう。いや、母の方でいこう。 A: どうして、部屋を、作ってくれないんですか。 K: まあ、一番おおきな理由は、あれ、狭い、部屋が。あ、あのね、俺たちは… T: 俺たち? K: ちがーう。えっと、家族は、よく遊ぶから、その道具とかで、2個の部屋が、物置とかになったりするので、スペースがない。 T: ふむふむふむふむ。えっとー、自分の部屋とかがなくってー、何か不満とかそういうことはありますか。 K: うんとー集中してものができてないとか。あれ、兄がいるから、学校とか入ってない妹は何にもする妹ことがないから、だからもう、騒いでいいんだと思って、お兄ちゃんがべんきょうしてても、騒いでいいんだと思って、もう普通のように、上に上がった</p>

11:55		りして、勉強道具が、傷んだりする、そういうことがあります。	
		<p>Y: うんとー、そういうことなら、子どもの部屋が、もしスペースがあつたら、そういうのが1つあつた方がいいと思いますか、それとも無い方がいいと思いますか。</p> <p>K: それは、作るそうです。うん、作る。でも、あれだって。もし、怒られた時とかに、逃げ込んだりすると、すぐ、壊すっていうか、物置にするっていう…</p> <p>T: えっと、自分の部屋がなくて、さっき俺が質問したのと似てるんですけど、自分の部屋がないとイライラしたり、そういうことってないですか。</p>	
11:56		<p>K: 部屋がないから、部屋で寝たりとか、そういう活動が…5人全員で部屋で住んでるわけだから、ある人が暑いって言って…大人が寒いって言っても、なんか、賛成多数とかで勝手に決まったりします。あと、それからまだ、そんなクーラーつけたいとか、換気扇したいっていうのに、親の気持ちで、決まったり、します。</p> <p>T: その気持ちよく分かんない。</p> <p>K: あ、俺じゃない。</p>	
11:57	<p>・はい、じゃあすぐの質問が終わったら、終わりでーす。</p> <p>・はい、4番目最後でーす。家族になりきる人、札を持って手を挙げてー。</p> <p>・はい、最後ですね。じゃあ3番の人が最初に質問しまーす。4番と1番の人つつこみでーす。</p> <p>・はい、3分間、始め。</p>	<p>Y: 私は、あまり休みをとらない、Yの父と母です。質問をどうぞ。</p> <p>K: えーと、働いているというのは、どういう意味で働いて、例えば、働きすぎてよく考えてくれないとか、働きすぎて遊んでくれないとか、自分が可哀想だとか、どういう意味で働きすぎなのかを、教えてください。</p> <p>Y: うんとなんか、あんまりー、車に一日中乗ったりしてて、イライラしちゃって、それで、それがさっき、言ったように、病気になったり、なりやすくなったりするから、休養するようになって。</p> <p>K: なるほど。</p>	
11:58		<p>A: どうして、働きすぎたり、途中でやめたりすることができないんですか。</p> <p>Y: えっとやめるっていうか、なんか、うんとー…</p> <p>K: やめれない?</p> <p>Y: 時間がないんじゃないかなー? よく分からないけど。</p> <p>T: 休みをとれなくて、えーっと、娘さんがイライラす</p>	

11:59		<p>ることとかありますか。</p> <p>Y: アタシが?</p> <p>Y: アタシが一、イライラするとかはないんだけど、お父さんたちが、体によくないんじゃないかって思って、それで、休んだほうがいいんじゃないかって、思います。</p> <p>T: ふーん。</p> <p>Y: 他に人いませんか。</p> <p>T: 自由にやる人、手挙げて。</p> <p>T: うーん、なんか難しいなあ。</p>	
	・あと1分でーす。	<p>T: なんか働きすぎでやばいこととかありますか。</p> <p>Y: えっと、なんか、プールとかに連れて行ってほしくても忙しいから連れて行ってくれなかったり、します。</p>	
12:00	・はい、じゃあ今の質問に答えて終わります。		
12:01	<p>・はい、じゃあ速攻で元に戻りまーす。</p> <p>・プリントがいきまーす。</p> <p>・はい、すぐに名前を書きまーす。</p> <p>・えー、名前が書いたら、今度はお願ひする家族のところに、いま札がありますね。それを、そのまま書けばいいと思います。</p> <p>・そっくりそのままじゃなくて、最近水泳をやっていないおばあさんへ、とか。</p>	<p>・(机を元に戻す)</p> <p>・「そっくりそのまま?」と質問が出る。</p>	
12:02	<p>・②は②でやります。はい、①を書いたら黒板を向きまーす。黒板、黒板。</p> <p>・はい、じゃあ一旦…うん、後で書いて。顔を上げて。</p> <p>・②に、今質問をされて、自分がお願ひする家族の気持ちとか様子とか事情で分かったことを、アです</p>	<p>・各自、プリントに書き込む。</p> <p>・「②は?」</p> <p>・各自、書き込む。</p>	

12:03	<p>ね、アの所を書きます。そして、えー今、その、お願いする家族の今言った気持ち、様子、事情などに似てる、自分の例をイに書きます。今度違うよ、今度ね。これを書いたら、最後に自分の手紙の結論を、今日は作文ノートじゃなくて、ここに、プリントに書いてください。えー、序論、本論を見直したい人は当然作文ノートをみてもいいです。いいでしょうか。はい、じゃあ②③を続けてどうぞ。</p> <p>・机間指導に入る。</p>	<p>・プリントに書き始める。</p> <p>・K：、Y：(黒板を見ながら考える。)</p> <p>・A、T：(プリントに書き込む。)</p> <p>Y：思いつかない。</p>	
12:04	<p>・(Yに) どう？</p>	K：(プリントへの記入を始める。)	
12:05	<p>・そう？</p> <p>・(Kに話しかける。内容は聴取不能。)</p>	Y：(プリントへの記入を始める。)	
12:06	<p>・そのまんま結論に、③も書いてください。</p>	Y：(作文ノートを見直す。)	
12:07			
12:08	<p>・先生方、ありがとうございました。みなさんはもうちょっと、続けられるようだったら続けてください。</p>		
12:09			
12:10			

B班の記録

記録作成者：片田陽子

1番の人—N 2番の人—H 3番の人—S 4番の人—Ha

時刻	学 習 指 導	学 習 活 動	備 考
11:44	<p>・はい、えーとKさん、これあげますので。Kさん。</p> <p>・(学習者に教具を渡していく) Hさん、はい、Hさん。</p>	<p>・(B班の学習者、班をつくる)</p>	
11:45		H：映ってるね。	

11:46	<ul style="list-style-type: none"> ・はい、うちわにしない。 ・はい、じゃあ一番の人は手を挙げてください。 ・一番の人は、この札を立ててください。他の人は、ちょっと混乱するから札閉じてて。 ・(様子を確認し) 札は、札は伏せておきましょう。 ・はい、一番の人、一番の人だけは札を立ててください。はい、じゃあ二番の人は、「質問します」の、インタビューの時に使った、えー「質問します」の札を出してください。 ・はい、じゃあいきますよー。えっと、3分、にするから、ここは終わっても、次の二人目にいかないで。時間を区切っていきます(ストップウォッチを準備する)。 ・はい、じゃあ一番の人からいきますよー。僕は私から。はい、用意始め。 	<p>S : うん。 S : (教具を取りにいく。)</p> <p>N : (札を立てる。)</p>	
11:47		<p>N : 僕は最近、短気を起こしているNの兄です。 ・(笑いが起こる。)</p> <p>N : 質問どうぞ。</p> <p>Ha : えっと一、どんな時に怒っていますか。</p> <p>N : えっ、別に怒らなくていいときに怒っています。</p> <p>S : えっと一、Tさんのお兄ちゃん、あなたは、んーと、短気を起こす？</p> <p>H : (S : に何か話している。どういう時に怒ったかを説明している様子。前半の内容は聴取不能。) 別に怒らなくていい時に怒っているって。</p> <p>S : え、自分なのに言うの？</p> <p>H : もしも自分だったらっていうことだよ。</p> <p>S : うん、難しい(首を傾げる)。</p>	
11:48		<p>Ha : 違う質問の方がいいんじゃないの？どんな時とかどういふことで怒りますか、とか。</p> <p>S : じゃあ、どういふことで、よく怒りますか？</p> <p>N : 爪を切っていてうるさい時よく怒ります。</p> <p>H : え、あの一、Nさんのお兄ちゃんは、うんとNさん</p>	

11:49	<p>・あと1分です。</p>	<p>のお兄ちゃんは、自分が切っている時に、うるさいと言われたらNさんはどういう気持ちか分かりますか。</p> <p>N: あーなんかよく分かんなくなった、あの、お兄ちゃんが爪を切っているときに、僕が歌を歌った時は、うるさいって言った。</p> <p>H: 歌?</p> <p>N: ああ、なんか喋っていたら。</p> <p>H: ああ、そういう意味か。爪を切っている時に、なんか喋ってるからうるさいと、うるさいって怒ったの?</p> <p>N: うん。</p> <p>H: ああ、そういう意味か。えーと、じゃあ…</p>	
11:50	<p>・はい、じゃあ今の質問している人に答えたら終わりにしてください。</p> <p>・はい、役割変わりますよー。</p> <p>・はいストップしましょう。じゃあ今度4番の人、札を挙げてー。</p> <p>・4番の人札を挙げて、1番の人が最初に聞く人でーす。質問しますカードを用意して…(ストップウォッチを用意する)。</p> <p>・はいじゃあ3分間、質問タイム始め。</p>	<p>H: えーと、じゃあ、えーと、自分も、Nが言われた気持ちを分かりますか?</p> <p>N: (札を下ろす。)</p> <p>H: (札を持つ。)</p>	
11:51		<p>H: えーと私の話をよく聞いてくれないHの母です。</p> <p>N: その時、Hさんの気持ちが分かりますか。</p> <p>H: えー、あまりよく分からないというか、きっと、話をよく聞いてほしいと思っています。</p> <p>Ha: Nさんは、どういうことをしている時に、話をよく聞かないのですか。</p> <p>H: えーっと、アタシは、アタシから、なんか、なんていうんだろ、アタシのお母さんから、アタシに言うことを、アタシが言ってるっていうか。え、なんて言うんだろ? 長い話とかしてると、たまに邪魔っていうか、聞いてない時があります。</p>	
11:52		<p>S: んとー、話を聞いていないっていうのは、話を、Hさんが話をしているっていう、話を聞いてっていうのはわかるんですか。</p> <p>H: んとー、分かっても、分かてるけど、話をしていると、ついつい、話しちゃう。</p> <p>N: Hさんは、あなたを話しているのを、無視したことがありますか。</p> <p>H: うーん、無視っていうのを?</p>	

11:53	<ul style="list-style-type: none"> ・はい、あと1分です。一回りしたら自由にどうぞー。 ・はい、じゃあ今の質問をしている人で終わりにします。 ・はいじゃあ次3番の人です。はい、お家の人になりきりまーす。 ・4番の人が質問の札を持ちまーす。 ・はい、用意、はい始め。 	<p>N : Hさんが聞いてくれないことはありますか。 H : 聞いてくれない？アタシが喋っているのを？ N : お母さんが、喋っているのを聞いてくれない。聞かないっていうの。 H : え、嫌な話だと聞かないかもしれない。</p> <p>・(指導者に注目する。)</p> <p>S : (札を持ち、準備する。)</p>	
11:54		<p>S : えっと、ペットを飼うことを許してくれないSの母です、質問をどうぞ。 H : えーっと、なんで、ペットを飼うのはだめなんですか。 S : えーっと、生き物を飼って、生き物が死んでしまった時は、すごい悲しいから、嫌です。 N : どんな動物でもいいけなんですか。バツタとかそういうのも。 S : はい。 Ha : Sさんはー、どうしてペットを飼いたいと思っているのですか。 S : Sさんじゃないよ、お母さんだよ。 Ha : ちょっと待って、え？ N : Sさんが本当にペットを飼いたいと思っているのは分かっていますかという風に聞くの。 Ha : ああ、え、お母さんは、Sさんが本当にペットを飼いたいと思っているのは分かっていますか。 S : うーん、分かっていると思います。 N : 質問も、今度はフリーだよ、フリー。 H : 質問ある？</p>	
11:55		<p>H : Sさんのお母さんは、ペットを飼ってたそのペットが死んじゃって、悲しかったから、そういうのに反対なんですか。 S : 以前、家で金魚を飼っていて、それが死んでしまっ て、悲しい気持ちになってしまったからです。 N : なんか質問する？ H : 待っててもいいんでしょ。 S : 待ってみよう。 ・(少し間が空く。)</p>	
11:56	<ul style="list-style-type: none"> ・はい、あと1分でーす。 	<p>N : あ、ペットの世話は、誰がするんですか。その金魚の時。金魚の時、誰が世話をしていたんですか。</p>	

		<p>S : 金魚が死んだとき、まあ… (以下、聴取不能)。 H : んーと、もし、今度ペットを飼うんだったら、今度は、Sさんの、を、自分で世話をするようにしますか。</p>	
11:57	<p>・はい、じゃあすぐの質問が終わったら、終わりです。</p> <p>・はい、4番目最後です。家族になりきる人、札を持って手を挙げて。</p> <p>・はい、最後ですね。じゃあ3番の人が最初に質問します。4番と1番の人つつこみです。</p> <p>・はい、3分間、始め。</p>	<p>Ha : (札を持ち、準備をする。)</p> <p>Ha : 私は仕事の話ばかりして、楽しい話をしないHaの父と母です。</p> <p>S : んとー、Haさんのお父さんとお母さんは、仕事の話と、楽しい会話を、えっと、仕事の話ばかりをして楽しい会話をしないっていうのは悪いことだと思っているんですか。</p>	
11:58		<p>Ha : えー、自分は、夕飯の時に話したいことがあって、子どもの方に目を向けられないから、ちょっと悪いんじゃないかなって…分かんないけどね。</p> <p>H : えーっと、えー、Haさんのお父さんとお母さんは、仕事の話ばかりをして、楽しい会話をしてみるとかはできないんですか。</p> <p>Ha : えー。</p> <p>H : Haさんのお父さんとお母さんは、仕事の話ばかりをして、楽しい会話が、できないんですか。できるのに、してないんですか、それとも、できないんですか。</p>	
11:59	<p>・あと1分でーす。</p>	<p>Ha : えー、分からないけどだいたい、仕事の話の直接したくなっちゃったりします。</p> <p>N : あなたたちは、で、いいんだったつけ。あなたたちは、楽しい会話を、楽しい会話をしようと思っていますか。</p> <p>Ha : 思ってると思うんだけど、つい話しちゃう。</p> <p>N : 思うんだけど？</p> <p>: 多分そうじゃないかと思うんだけど、お父さんとお母さんじゃないから、多分そうなんじゃないかなって思うから。</p> <p>Ha : 思うんだけどにした。</p> <p>Ha : いいよ、待ってよう。</p> <p>・(待機する。)</p>	

12:00	<ul style="list-style-type: none"> ・はい、じゃあ今の質問に答えて終わります。 ・はい、じゃあ速攻で元に戻りまーす。 ・プリントがいきまーす。 ・はい、すぐに名前を書きまーす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・(机を元の位置に戻す。) 	
12:01	<ul style="list-style-type: none"> ・えー、名前が書いたら、今度はお願いする家族のところに、いま札がありますね。それを、そのまま書けばいいと思います。 ・そっくりそのままじゃなくて、最近水泳をやっていないおばあさんへ、とか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・(プリントを受け取り書き込む。) 	
12:02	<ul style="list-style-type: none"> ・②は②でやります。はい、①を書いたら黒板を向きまーす。黒板、黒板。 ・はい、じゃあ一旦…うん、後で書いて。顔を上げて。 ・②に、今質問をされて、自分をお願いする家族の気持ちとか様子とか事情で分かったことを、アですね、アの所に入ります。そして、えー今、その、お願いする家族の今言った気持ち、様子、事情などに似てる、自分の例をイに入ります。今度違うよ、今度ね。これを書いたら、最後に自分の手紙の結論を、今日は作文ノートじゃなくて、ここに、プリントに書いてください。えー、序論、本論を見直したい人は当然作文ノートをみてもいいです。いいでしょうか。はい、じゃあ②③を続けてどうぞ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「そっくりそのまま？」と質問が出る。 N：指導者に注目し、再度プリントに目を向ける。 ・(各自、プリントに書き込む) ・「②は？」 	
12:03	<ul style="list-style-type: none"> ・そのまんま結論に、③も書いてください。 	<ul style="list-style-type: none"> N：(自分のプリントに書き込む。) N：プリントに自分の例なども書き込む。 H：(自分の例などを書き込む。) S：先生、なんかさあ、これ似てるっていうか、飼いたくないっていうのと、したくないっていうのは違うから… 	
12:04		S：(うなづいて、手を止めしばらく考える。)	
12:05			

12:06		Ha : (記入を続ける。)	
12:07	・うんちょっと見せて。こ		
12:08	こ、ここのところは違うか ら、したくないって。		
12:09	・先生方、ありがとうございます		
12:10	いました。みなさんはもう ちょっと、続けられるよう だったら続けてください。		

E 佐藤佐敏教諭の授業(中2)を手がかりに

分析考察者 鈴木 恵

I 授業の概要

授 業 日 時：平成 17 年 10 月 26 日（水） 1 校時、9 時 30 分～10 時 20 分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟中学校 2 年 2 組 生徒数 39 名

指 導 者：佐藤 佐敏教諭

単 元・題 材 名：無指名討論 主題に迫る ーゼブラー（全 7 時間・本時第 6 時）

主 な 学 習 課 題：主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を考えよう。

II 分析の対象とした授業記録

（別紙）

III 授業の分析考察

1. 学び合い成立の要件

（1）共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

学級の構成員のすべてが、共に学び共に成長しようという意欲態度を持っている。これは、授業者の日常の指導のたまものである。その成果は積極的な生徒の発言、すなわち発言総数 41 回、一人当たりの発言回数 1.05 回という数値に表れている。

ただし、発言の後に起こる「賛同の拍手」は、納得あるいは同意の意思表示とのことであるが、それにしても、タイムアップとなった授業終末部の発言 40・41 を除き、すべての発言に対して拍手が起こるのは解せない。主旨が曖昧な発言に対しても、一様に拍手が起こるからである（後述）。それぞれの発言に対して敬意を表す習慣的なものであって、分析考察者（鈴木、以下同）は形骸化したものとする。

その中で、発言 35 をまとめた授業者の言(31)の直後に期せずして起こった拍手は、発言 35 に対する、もしくは 35 の発言者に対する賞賛の拍手と理解した。

（2）学習課題が明確であり、難易度が適切であること

「主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を考えよう」という学習課題自体は明確であり、生徒たちは忠実に主人公ゼブラの「心の転換点」を追究した。優秀な附属中学校の生徒にとってはさしたる難問ではないだろうと予測したが、意外にもかなり難渋したようである。このままでは、おそらく授業者の意図した着地点には到達できないだろうと思われた。

問題は、はたして「心の転換点」なるものがあるのかという点にある。すなわち、主人公ゼブラが、どこかの時点でそれまでとはガラッと異なる（全く逆の）心境になったと読み取ることが可能か否かということである。

授業者は、同年 6 月に行われた『故郷』実践においても、同趣旨の、主人公の最も大きな「心の転換点」を追究する授業を展開したが、分析考察者はその際にも「心の転換点」なるものが果たしてあるのかという疑問を抱いた。

そこで、簡潔に、しかしテキストに忠実に教材分析を行ってみた。すると、以下のような流

れで、次第にゼブラの心境に変化が生じ、最終的にはフランクリン通りを「歩いてみよう」とさえ思うようになる心境変化の過程が読み取れた。

- ① 話の前提として、走るのが大好きなゼブラが、いつものようにフランクリン通りの急坂を駆け下りて「わしになった」時に交通事故に遭い、特に左腕に重傷を負ったことが語られる (P114-5)。 ※フランクリン通りがトラウマとなる。
- ② 夏休み間近に、ゼブラはフランクリン通りをやって来た男 (ウィルスン) と出会い、彼の左腕の「そでは空っぽ」であることに気がつくが、「見ないように」にした。(P115)
※自分と同じ左腕であることがポイント。
- ③ ゼブラは「ききたくてたまらな」いほどに、ウィルスンの左腕に強い興味を示し、美術の講師の口を探しているウィルスンに対して、(話がわかる?) イングリッシュ先生の方に頼みに行くよう示唆する。(P116) ※イングリッシュは「想像力」を重視する教師。
- ④ 美術の講師として雇われることになったウィルスンは、ゼブラに特別講座の受講を勧める。(P118) ※ゼブラはこの時点では講座にあまり興味がない。
- ⑤ ウィルスンに、自分そっくりの似顔絵を画いてもらったゼブラは、ニックネームが「ゼブラ」であることを教える。ウィルスンが画き足してくれたしま馬を何度も眺めているうちに、それが「動いているように」思えてくる。(P119-20)
※ウィルスンの絵の力に引き込まれ始める。
- ⑥ 次の日、イングリッシュ先生から「想像力の大切さがわかる」講座として受講を勧められたゼブラは、彼女からウィルスンがベトナム戦争で怪我をしたことを聞く。その後、講座を申し込んだ際には、彼がヘリコプターのパイロットであったことを聞く。(P120-1)
- ⑦ 講座の初日の様子。アンドリアが美術を得意とするのに対して、ゼブラがかなり不得意である状況が描かれる。ウィルスンから「新しい目」で見えるように指示される。また、「がらくたを人間に」するウィルスンの想像力を目の当たりにする。(P122-4)
- ⑧ (次第に上達してきた) ある朝、ウィルスンは「右手か左手をかくように」と指示する。「新しい目」をもって画いているうちに、ゼブラは「こわばったまま曲がっている」「奇妙でみっともない手」ではあるが、自分の左手が「ちゃんとした手」に見えてくる。(P125)
※ウィルスンは、ゼブラが左手を画かざるを得ないことを知っている。
- ⑨ ある日、ゼブラは「特別に心ひかれるものをかいてくる」という宿題に対してヘリコプターを画き(ウィルスンは受け取ると「手が一瞬こわばった」)、翌日の「特別に心ひかれるものを作ってくる」という宿題に対しても、やはりがらくたでヘリコプターを作る(ウィルスンは「笑わなかった」)。ヘリコプターを作る際、ゼブラは自分が「左手も使っている」こと、「曲がったままだった二本の指が少しだけ伸びている」ことに気がつく。(P125-6) ※ウィルスンへのアピールか。アンドリアには、ヘリコプターに見えない。
- ⑩ (講座も終わりに近づいた) ある日言われた、「なんでもいいから思い出になる絵をかいてきてくれないか」というウィルスンの願いに対して、何も思い浮かばないゼブラはふと窓際のヘリコプターに目をやる。すると、それが今にも「スロットル全開で動きだしそう」に見えてくる。帰宅後、画用紙を「左手で押さえながら、風景(なぜかそれは人の顔のように見えた)をかき、「その上を飛んでいくヘリコプターとしま馬をかいた」。「あまりいい出来ではなかった」が、これをウィルスンは喜んで、ベトナム戦争での親友レオンの名前を書き添えるように頼む。特別講座の終了、ウィルスンとの別れ。

(P127-8) ※アンドリアが「想像力」ということばを使う。また、ゼブラの指が動くことを発見して喜ぶ。

- ⑪ (次の)学期の最初の日、イングリッシュ先生から呼ばれたゼブラは、ウィルスンから送られてきた大きなカラー写真(黒く輝く壁とゼブラの絵が写っている)と手紙を渡され、レオン・ケラーがアーティストで、ベトナム戦争で戦死したこと、ウィルスンが1年に夏休みだけレオンのための贈り物探しに出かけること、今年の贈り物がゼブラの画いた絵であったことを知る。手紙には、「左手が治るといいね」と追伸があった。(P129-30) ※手紙を見つめていたイングリッシュ先生が、目頭に指を当てる。
- ⑫ (その日の)午後の休み時間、ゼブラは校庭から「フランクリン通りの方を眺め」、「土曜日が日曜日に、(これまで避けてきた)あの通りを歩いてみよう。」と決意する。そして、「ゆっくり坂道を角まで下りて」「家に帰ろう」と決意する。一緒に歩いて帰ることになったアンドリアにも、「(フランクリン)通りで、すごくいいものを拾えそうな気がして」きたことを告げる。(P130-2) ※初めてゼブラが「歩いてみよう」「家に帰ろう」という、ポジティブな意思表示を使用する。期せずして、アンドリアが「歩いて帰ろうと思う」と言う。

以上の如くである。いわゆる「心の転換点」はないのであって、ゼブラが上記⑫で左腕のない男(ウィルスン)に出会って以来、彼に興味を覚え、魅力を感じ、彼から「想像力」を発揮して「新しい目」でものを見ることを教えられつつ、次第に左手の怪我を素直に受け容れられるようになる過程で、ウィルスンがベトナム戦争で自らの左腕と親友レオンを失った悲しみを乗り越えて生きていること、レオンへの鎮魂の贈り物として今夏はゼブラの絵が選ばれたことを知った結果、ついには⑫において、トラウマを脱して前向きに明るく人生を歩もうとする心境に至るといふ、一連の流れが読み取れる。

確かに、一つ一つのポイントを丹念に読み込むことは、作品理解を深めることにつながるであろう。しかし、そのポイントのどれが最重要かに拘泥する限り、上記のゼブラの心境が徐々に変容する状況を、点ではなく線で読み取らせることにはつながらないだろう。またその際、登場人物としてウィルスンのみならず、「想像力」を重視しポジティブな思考をするイングリッシュ先生やアンドリアが担う役割を、十分に絡めて考察することが必要である。特にイングリッシュは、深読みが許されるならば、あるいは彼女がゼブラのためにウィルスンを呼び寄せたのではないかとさえ思えてくるからである。

何れにせよ、授業者は今後は「心の転換点」のみにこだわるべきではないと考える。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

前述のように、授業者は「中心人物の最も大きな心の転換点」を追究する中で、作品の「主題」をとらえるという方法を採用している。そこで事前に学習プリントを準備し、『少年の日の思い出』における中心人物「ぼく」の「最も大きな心の転換点」を例示した上で、『ゼブラ』の主人公の「最も大きな心の転換点」を考えさせる学習を行っている。その際、その根拠をできるだけたくさん書くことを要求している。ポイントとなるイメージ語も挙げるように指示する。そのため、学習者一人一人はあらかじめ学習課題の「一次解」とでも言うべきものを持って、討論に臨むことになる。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

前項に述べた「一次解」は、前時において当初 10 箇所あり、これが討論の結果 6 箇所にまで絞られてきた。当初の 10 箇所、絞られた 6 箇所が妥当なものであるかはしばらく措くとしても、自分の意見を述べつつ他者の意見を聞き、それら相互の比較検討を通して次第に 10 が 6 に淘汰されてきたわけであるから、学習者は学び合いの進め方が分かっていたと考えてよいだろう。

授業者の提唱する「無指名討論」「ブラックボードサーフィン」の手法が、学習者に浸透している状況が確認された。

(5) 一人一人の解の吟味検討が保障されていること

討論・話し合いでは、学級構成員 39 人のうち 25 人が発言している。実に 64.1% の学習者である。発言総数は 41 回で、その内訳は 1 回発言者 14 人、2 回発言者 7 人、3 回発言者 3 人、4 回発言者 1 人であって、特定の学習者が発言を繰り返しているわけではない。その限りにおいては、極めて活発で有益な討論であったと言える。ただ、授業時間の 50 分間に 41 回もの発言がなされるということ自体に、全体として上滑りの議論になってはいないか、今一度吟味してみる必要があるように思う。直前の発言を受けたものであっても、果たして本当に前言をよく咀嚼しているのか、消化しているのか、疑問に思われる発言も多々あるからである。

また、例えば学習者の発言 12「さっき、Kさんが言った心の転換点っていうのは…」や発言 25「私は先ほどのYさんの意見に反対で…」は、直前の発言を受けたものではなく、明らかにかなり前の発言を改めて取り上げているものである。このことは、必ずしも学習者の全員が直前の発言ばかりに注目しているのではなく、ずっと前の発言に対してじっくりと吟味検討している者も少なからず存在することを物語っている。

よって、一つ一つの発言に対して十分に吟味検討(する時間)が保証されていたとは、必ずしも言えないと判断される。

(6) 学び合いが論理的(自然)に展開するよう指導者が適切に指導すること

授業者の手法は「無指名討論」であるから、基本的には学習者が前言を受けて次々に発言するという形態を取る。学習者の資質・能力が大きく関与することは言うまでもないが、日常の学習が質的・量的に如何様に積み重ねられて来たかが、成否をわける大きなポイントとなる。

授業は、スムーズに流れているように観察された。まず「最も大きな心の転換点」についての討論が行われ(9:30~10:05)、学習者の発言 27 を受けた授業者の発言 25「はい、ヘリコプターの形象を読むと何になるか」から、一時的に「ヘリコプターの形象」を探るものへと転換し(10:05~10)、学習者の発言 31 を受けた授業者の発言 27「はい、討論に戻します」から、再び「最も大きな心の転換点」についての討論へと軌道修正されている(10:10~25)。この間、学習者からの発言を促す発言(1・2・3・4・19・25・26・29)、曖昧な発言に対して当人に内容を確認する発言(7・8・33)、発言者当人に内容を確認しつつ、全体に内容を周知させる発言(7・9・10・11・12・13・14・16・17・18・20・21・22・23・24・27・28・29・31・32)、スキルを確認する発言(6)、ブラックボードサーフィンを促す発言(15・17・27・28・29・30)なども適宜行われている。

しかし、前項に記述したように、本時の授業そのものが一つ一つの発言内容の吟味よりも、スピーディーな展開の妙味を重視した授業であったために、すでに授業時間(9:30~10:20)を

超過した時点における学習者の発言 39「ウィルスンさんが多分そこで大きく心が変わったんじゃないかなと思います」によって、従来追究していた「主人公ゼブラの心の転換点」から、想定外の「ウィルスンの心の転換点」へと視点がズレ始めた際に、十全なる手立てを講ずることができず、結果的に未消化のまま授業の終末を迎えることになってしまった点は悔やまれる。

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことができる

学習者の発言 3「私は、「奇妙でみっともない手がちゃんとした手に見えたところ」が最も大きな心の転換点だと思います。理由なんですけど、～(中略)～ちゃんとした手に見えたところで明るい方に考えられる想像力というか、ついて、それが現れたことだと思うので、そこが最も大きな心の転換点だと思います。」に端的に示されるように、ほとんどの発言が[結論—根拠—結論]の構造を成している。最低でも「私も～」「僕も～」「私は～」「僕は～」といった助詞「も」「は」の使い分けによって、同内容か別内容を明示して発言をしているようである。

学習者は、解を明確にして発言していたと言えるだろう。

なお、分析考察者は、できれば、「今(先ほど)の〇〇さんの△△という意見に賛成(反対)ですが～」という形で、直前の言なのか、誰の意見に触発されての発言なのかをはっきりと明示し、その意見のおおよそを引用させる方式を提唱したい。討論がより論理的に進むであろうし、引用させることで学習者の「聞くこと」への集中力を高め、なおかつ授業者にとっても聞き取りの確認ができる方式だからである。「話すこと・聞くこと」指導の中で、ともすると「話すこと」指導に偏りがちな現行の授業を、「聞くこと」も重視した指導へと質的転換を図り得る、画期的な方式ではないかと自賛している。これは「国語」の授業だけではなく、すべての授業・活動に取り入れて日常的に実施することが望ましい。要は、習慣づけることである。この習慣が、「聞く」力のアップにつながるものと確信している。

(2) 学習集団の構成員全員に声が届く音量で話すことができる

分析考察者は、十分な音量であったと判断する。ただし、本来このことは指導者と学習者、あるいは学習者間で確認すべきことである。どの程度の音量ならば一番遠い位置にいる学習者が正確に聞き取ることができるか、当該のクラスにおいてあらかじめ確認しておく必要がある。実際の授業においては、発言者のほとんどが下を向いて話しがちになることを、あらかじめ想定しておくといえよう。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

次に、学習者の 41 回に及ぶ全発言を分析する。分析に使用する記号は以下のとおりである。これ以外の主旨の発言も観察されたが、他の論考に倣った。記号も一瞥して判断できるものが望ましいが、これもまた同一とした。

- もう一度話してもらうことを要請している発言
- ? 発言内容に質問している発言
- ← 前の発言に同意した発言
- 前の発言に反論した発言
- | 前の発言と関連しない発言

なお、板書の「最も大きな心の転換点」6箇所は、授業記録同様①～⑥で示すこととする。

①手をかこうとしたら、ちゃんとした手に見えたところ (P125L11)

②左手を使っていることに気付いて、2本の指が少しだけ伸びたところ (P126L7)

③黒い鳥が空高く昇ったのを見て、ヘリコプターがスロットル全開で動き出しそうに見えたところ (P128L2-4)

④人の顔のように見えた絵と、その上にしま馬とヘリコプターを描いたところ (P128L6-8)

⑤手紙をもらって写真をみたところ (P129L3-5)

⑥フランクリン通りを眺めたところ (P130L16)

いわゆる「賛同の拍手」が観察された部分には、〈賛同の拍手〉と明示した。

1) 分析

A 「最も大きな心の転換点」についての討論部分

発言1: イメージ語の「新しい目」を使って、⑤を主張する。〈賛同の拍手〉

←発言2: 「僕もKさんと同じ場所なんですけど〜」。直前の発言1を受け、イメージ語の「人の顔のような風景」を使って、⑤を主張する。〈賛同の拍手〉

→発言3: 「私は〜」。イメージ語「想像力」を使って、発言1・2とは別の意見を述べ、①を主張する。〈賛同の拍手〉

→発言4: 「私は〜」。イメージ語「フランクリン通り」を使って、⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

←発言5: 「僕もMさんと同じで〜」。イメージ語「フランクリン通り」を使って、⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

←発言6: 「僕も同じ所だと思ったんですけど〜」。⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

←発言7: 「私も〜」。イメージ語「廃品やがらくた」を使って⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

移動者 (①→⑥) 1名

←発言8: 「僕も今までの「フランクリン通り」の意見に賛成なんですけど〜」。⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

←発言9: 「僕も同じところなんですけど〜」。⑥を主張するが、論理展開が破綻している。〈賛同の拍手〉

←発言10: 「僕も〜」。⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

→発言11: 「僕はフランクリン通りのところに反対意見なんですけど〜」。⑥がおかしいとして学習者全員に疑問点を提示し、⑤?を主張する。〈賛同の拍手〉移動者 (⑥→⑤) 2名

| 発言12: 「さっき、Kさんが言った〜」。直前の発言ではなく、しばらく前の発言を受ける。その意味では反論と見ることもできる。③を主張する。〈賛同の拍手〉

→発言13: 「私は〜」。イメージ語「ゼブラの左手」を使って、②を主張する。〈賛同の拍手〉

→発言14: 「私は〜」。①を主張する。〈賛同の拍手〉移動者 (?→①) 4名

←発言15: 「同じく、僕もSさんと同じで〜」。①を主張する。〈賛同の拍手〉

←発言16: 「私は〜」。イメージ語「ゼブラの左手」を使って、①を主張する。〈賛同の拍手〉

移動者 (?→①) 7名・(?→⑤) 1名

←発言17: 「私も〜」。①を主張する。〈賛同の拍手〉

→発言18: 「今のに反対みたいな感じなんですけど〜」。⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

| 発言19: 「僕は〜」。直前の発言を受けたものではなく、じっくり考えた整然とした発言。①

を主張する。〈賛同の拍手〉 移動者（?→①）多数
? 発言 20：「僕はちょっと質問なんですけど〜」。①に多数が集まったことへの疑問を呈す。

〈賛同の拍手〉

→ 発言 21：「私は〜」。前言を受けて、なお①を主張する。〈賛同の拍手〉

→ 発言 22：「今の意見に反対で〜」。「驚いたことに」というテキストの表現に注目し、①への
反対意見を述べる。〈賛同の拍手〉

← 発言 23：「私は、私も〜」。⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

← 発言 24：「僕も（中略）反対なんですけど〜」。①への反対意見を述べる。〈賛同の拍手〉

| 発言 25：「私は先ほどのYさんの意見に反対で〜」。直前の発言ではなく、しばらく前の発言
19を受ける。その意味では反論と見ることもできる。好奇心でヘリコプターを作って
持っていたとする意見。〈賛同の拍手〉

※この発言から、「ヘリコプター」の形象についての討論に傾く。

B 「ヘリコプター」の形象についての討論部分

→ 発言 26：「今の意見に（中略）反対なんですけど〜」。ヘリコプターはウィルスンにとってはモ
ンスターではないという意見。〈賛同の拍手〉

→ 発言 27：「反対で〜」。ウィルスンにとってはモンスターだという意見。〈賛同の拍手〉

※この後、授業者が「ヘリコプター」の形象についての意見を求める発言をする。

発言 28：「僕は〜」。⑥を主張する。ヘリコプターはベトナムだという意見。〈賛同の拍手〉

← 発言 29：「私も（中略）Iさんと一緒に〜」。レオンの死がヘリコプターに出ているという意見。
〈賛同の拍手〉

→ 発言 30：「僕はちょっと違うんですけど〜」。ヘリコプターはウィルスン自身ではないかとい
う鋭い意見。〈賛同の拍手〉

← 発言 31：「私も同じで〜」。ヘリコプターはウィルスン自身。傷を負っているけれども、自由
だということを強調しているという鋭い意見。〈賛同の拍手〉

C 「最も大きな心の転換点」についての再度の討論部分

発言 32：「私は〜」。④ではないことを主張する。論理展開が破綻している。〈賛同の拍手〉

※この後2分間、学習者相互の相談時間を設定する。

← 発言 33：「Mさんの意見につながる感じなんですけど〜」。ベトナム戦争の記念碑の前で撮っ
た写真は、ゼブラに対して過去を克服しようと呼びかけているものだとする、興味深
い意見。⑤を主張する。〈賛同の拍手〉 移動者（?→⑤）多数

← 発言 34：「私は〜」。④から⑤に変更する。論理展開が破綻している。〈賛同の拍手〉

→ 発言 35：「今のKさんの意見を聞いて意見が固まったんですけど〜」。前言に同意したようで、
実は別の箇所⑥を主張する。〈賛同の拍手〉

→ 発言 36：「僕は〜」。ゼブラの描いた絵には、シマウマとかヘリを飛ばして自由に前向きに生
きようとする考え方が表れているとする。⑤を主張する。〈賛同の拍手〉

← 発言 37：「Sさんのすばらしい贈り物っていうのに関連してなんですけど〜」。理路整然とし
た意見で、⑤を主張する。〈賛同の拍手〉

| 発言 38：「さっきのSさんの意見に付け足しなんですけど〜」。二つ前の発言を受けている。

⑤を主張する。(賛同の拍手)

←発言 39:「今の意見に付け足しなんですけど〜」。⑤を主張する。(賛同の拍手)

※ウィルソンの心の転換点という、新たな視点が出てきた。

? 発言 40:「ちょっと〇さんの意見に質問ていうか確認みたいな感じなんですけど〜」。鋭い発言であるが、本質から外れている。賛同の拍手なし。

→発言 41:「言われたばかりなんでまだあまり深く考えが固まってないんですけど〜」。質問に返答不能状態。賛同の拍手なし。

2) 考察

以上の分析に示したように、基本的には発言者は直前の発言を受けて意見を述べていることが分かる。その際、同内容を主張する場合は「私も〜」「僕も〜」から発言が始まり、別内容を主張する場合は「私は〜」「僕は〜」から語り始めることが多いようであって、このことは前述したとおりである。ただ、記号「|」で示した「前の発言と関連しない発言」は、確かに前言を直接受けるものではないが、何れもしばらく前の発言をじっくり吟味した上での発言の如くに分析することができた。必ずしも、授業の流れを無視した、突飛な発言ではない。

とすれば、実際の授業においては、授業の流れの本流にリアルタイムに乗っている学習者ばかりでなく、少し遅れた波あるいは少し離れた波に乗る学習者や、水面下に沈潜する学習者も存在することを意識しておく必要がある。

(4) 話す人は話を伝える構成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

この授業における学習者の座席の位置取りは、黒板側に位置する授業者に対して「コの字型」になっている。このことを前提として、討論における体勢と視線について、その実際を分析する。分析の観点は以下の通りである。

○誰に発言の内容を伝達しようとしているか

A: 学習者(学級の構成員)

B: 授業者(指導者)

C: 不明

○誰に(どこに)視線を向けているか

ア: 主として発言の内容を伝達したい人物

イ: 人物に対してではなく、主としてテキストやプリント(テキストやプリントを引用しながら話している場合を含む)

ウ: 人物に対してではなく、主として机・床面・壁面・天井など

1) 分析結果

A (ア+ウ) 発言 40 (1例)

A+B (ア) 発言 22・35 (2例)

A+B (ア+ウ) 発言 18・20 (2例)

B (ア) 発言 11・24・28・32・33・41 (6例)

B (ア+イ) 発言 1・2・3・4・5・6・7・8・9・10・12・13・14・15・17・23・

B (ア+ウ) 発言 38 (1例)

B (ア+イ+ウ) 発言 16・19・21 (3例)

2) 考察

授業者に向けての発言がほとんどである。「コの字型」の座席、無指名討論、授業者はサポートに徹するという前提から推測して、学級の構成員に向けて多くの発言がなされることが期待されたが、授業者（指導者）が教室にいて、しかもその正面＝黒板の前に位置取りしている場合、学習者の意識は基本的には授業者に向けられ、その発言も授業者に対して行われるということが改めて確認できた。学習者（学級の構成員）のみに向けられたと思われる発言は1例（2.4%）のみ、学習者と授業者双方に向けられたと思われる発言は4例（9.8%）、残りの36例（87.8%）はすべて授業者に向けられたものであった。学習者に向けた発言のようでありながら、実は授業者に向けられている。これが通常の授業における実態ではないだろうか。

例えば、発言11は「フランクリン通りをながめていろいろ恐怖とかそういうのを乗り越えようと思ったからって、みなさん言うんですけど、そう思えるようになったのは、やっぱりその前に何かがあったからで、みなさんもいきなり暗い気持ちからながめて、よしやろうとは思わないですよ。ね。（はい。※他の学習者の返事）」のように、他の学習者に対して「みなさん」と呼びかけ、「～ですよ。ね」と問いかけをする。他の学習者は「はい」と返事までしているのである。が、実はこの発言は授業者に向かって、授業者を見ながら行われているのである（多少は横目で学習者の方も見ているかもしれない）。

ただ、発言40「ちょっと今のOさんの意見に質問というか確認みたいな感じなんですけど、えと、ウィルスンさんの心の転換点で言ったんですけど、ウィルスンさんの心は転換点の前と後で、どんな風に変ったんですか？」に関しては、発言の方向、視線共に明らかに学習者（発言39）に向けられたものと認められる。

昨今、日本人が欧米人に比して話し相手の目を見ないで発言をするとか、それは自信のなさを露呈するマイナス要素であるとかの言説が横行しているが、古来、日本人は相手の目を睨みつけるほどに凝視しながら話をする習慣はない。また、待遇意識に優れた日本人は、そこに目上である授業者（指導者）がいる以上、その存在を無視して話し合いを行うはずもない。

よって、この教室で観察されたかかる状況は、至極当たり前の日本の授業風景を表しているものと理解されたい。極めて表面的に、発言者の体勢や視線の方向を捉えるべきではない。

なお、発言の受け手（聞き手）側の体勢・視線については、分析の材料を得ることができなかったため割愛した。

（5）話し合いを論理的に進めることができる

先述したように、本授業については外見的には極めてスムーズに流れているように観察された。まず「最も大きな心の転換点」についての討論が行われ、一時的に「ヘリコプターの形象」を探るものへと転換し、再び「最も大きな心の転換点」についての討論へと軌道修正されており、この間学習者からの発言を促す発言、曖昧な発言に対して当人に内容を確認する発言、発言者当人に内容を確認しつつ、全体に内容を周知させる発言、スキルを確認する発言、ブラックボードサーフィンを促す発言なども適宜行われたことも述べた。

しかし、はたしてそれが論理的な展開であったか否か、という段になるといささか心もとな
い。これも先述したことだが、本教材に一つの「心の転換点」はないのであって、むしろ主人
公ゼブラが左腕のない男(ウィルスン)に出会って以来、ついにはトラウマを脱して前向きに明
るく人生を歩もうとする心境に至るまでの一連の流れを読み取らなければならない。ポイント
のどれが最重要かに拘泥するのではなく、ゼブラの心境が徐々に変容する状況を、つなげて読
み取らなければならないのである。そのポイント一つ一つが重要な局面であることは間違いな
いのであるから、授業者はそれら全部を今一度粗上に上げて比較検討させ、実はそれらのすべ
てが作品の中で緊密につながっていることを、学習者に気づかせる必要があるのである。学習
者もまた、討論の中でそのことに気づいてほしい。

とにもかくにも、ギアを落としてスピードダウンしてみよう。車がそうであるように、スピ
ードを落とせば、今まで流れるばかりでちっとも見えなかった景色も、はっきりと見えてくる
はずである。授業者も学習者も、一つ一つの発言に対して十分に吟味する必要がある。そうで
なければ、討論のための討論に等しい。

このことは、いみじくも授業者の最後の発言に現れている。曰く「はい、ネームプレート動
かした人、手を挙げてください。はい、良かったね。みんなの力だね。はい。友達の意見で、
自分の考えがまたね、どんどんどんどん変わっていく。いいコラボレーションができましたね。
ただ、まだ一つにはなっていないですねえ。はい、ええー、一つに絞らなくてもいいんですけれ
どもね、はい、えー、この続き、じゃあ次回やって最終的に主題に迫っていきましょう。」

「友達の意見」で「自分の考え」が「どんどんどんどん変わって」よいのか。上滑りの討論
でよいのか、改めて問いたい。

IV 正しい「話しことば」指導を期待する

ことばに、「話しことば」と「書きことば」の二つがあることは周知のことである。小・中学
校現場においても、この違いを意識した指導が行われることが望まれるが、実際にはこの二つ
を混同、もしくは区別せずに取り扱われるのがほとんどのようである。一時期流行した「話す
こと・聞くこと」領域における「スピーチ」指導なども、本来「話しことば」で行われるはず
のスピーチが、スピーチ原稿(実は「書きことば」が主体)を読み上げるだけですまされてしま
うことが多い。これでは、全く「話しことば」の指導にならないのは自明である。

本単元で使用されることばは、主として「話しことば」である。スピーチと違って、討論や
ディベートの場合は、あらかじめ原稿を用意することはないから、基本的には全編「話しこと
ば」によって実施されていると見なしてよいだろう。

この「話しことば」の特徴を挙げるならば、①余剰言語(遊びことば)が頻用される、②単語
や表現の繰り返しが多い、③倒置されることが多い以外に、④文脈のねじれが見られる(主語・
述語の不照応、修飾語・被修飾語の不照応、接続語の論理の不整合など)、⑤俗語・俗っぽい表
現の使用、などが指摘される。これらは、そもそも「話しことば」の特徴であるので、これら
のすべてを払拭・消滅させることはできない。しかし、ことばがコミュニケーションの最重要
手段であることから考えると、内容が少しでも正確に誤解なく伝達されるためには、よりよい
ことば遣いや表現を追究し、それを日常的に使用できるように、授業の中でも訓練する必要が
ある。今回は、このうち上記の④と⑤を問題としたい。

(1) 文脈のねじれ

今回の授業での発言には、「話しことば」としての様々な問題点が看取された。その中の一つ、文脈のねじれが甚だしいために、内容が容易に把握できない発言に対しては、その都度適切な指導・助言を行ってほしい。

例えば、発言 32「はい、え、私はえっと 128 ページに、の書いたところは、えと、反対です。えっと、それは、それは、えと、あくまでなんか希望っていうか、えと、シマウマとヘリが飛んでいる絵を書いたのは、そういう飛んでいるっていうのはすごい良い意味でっていうか、なんかそう、なんか、なんていうんだろう、向き合って、なんか克服しているってことだと思うんですけど、えっと、書いたっていうのは、ええまあ、ただ書いたってことだから、えと、それは、ええと、単にそのお、ちゃんと向き合って、ええとお、なんていうんだろう、前向きに生きていけたらいいねえ、っていうそういう意味で書いたんじゃないかって。だからこれは心の転換点ではないと思います。」は、発言全体の論理展開が破綻していて、何を主張しているのか全く分からないのではないだろうか。少なくとも、分析考察者には判然としない。

また、発言 34「えと、この絵を描いて受け取ったウィルスン、ウィル、スンさんが手紙を送ってきたってことは、えとウィルスンさんはこの絵を受け取って変わったん、と思ったんですよ。で、その絵を受け取って、ええと、ベトナムの記念碑を見て、ええと、ゼブラも、えと、な、あの、それで変わって、で、その、そのあとにいいものが拾えそうだって言ってるのは私はええとお、ゼブラもそのウィルスンさんにあこがれて、その自分もアーティストみたいになりたいなって思って、ええと、あ、ここで、なんか、思ったと思っ、思って、ええとお、ええ、だ、だから私は、そのお、ええとお、写真と受け取って記念碑を見たところだと思いました。」は、特に後半部分の論理展開が破綻している。何れの場合も、自分の考えを相手(授業者や他の学習者)にきちんと正確に伝達できていないはずである。

なお、発言 9「怪我をしたっていうのは、ベトナム戦争に例えるとアメリカにやられてしまったみたいな、戦争で大打撃を受けてしまったみたいな、そんな感じなんじゃないかなと僕は思いました。(中略)それっていうのは、ベトナム戦争に例えちゃうと、アメリカと仲良くやって今まで戦争してきたんですけど、その面影をなくして仲良くしようってことを考えて思うので、僕はやっぱり「フランクリン通り」が最も大きな心の転換点だと思います。」は、ことば自体はスラスラと流暢に流れ出てきており、それがために一見適切な発言のように受け取られがちであるが、実は中途半端な内容理解のままに発言したものである。

発言 41「えー、えーと前は、えと、まあ、今あの考えが深く、今あの言われたばかりなんでまだあまり深く考えがかたまってないんですけど、まあ、言わす、ちょっと、まあ、わかんないと思うんですけど、まあ、言います。ええと、」は、前掲の発言 9 と同じ学習者による発言であるが、自分の主張(発言 39)に質問(発言 40)が出て、しどろもどろになって返答不能状態に陥ったところである。この学習者の場合は、発想がユニークでボキャブラリーも豊富なのであるが、ことばが上滑りしてしまう傾向が見られる。

何れの場合も、発言一つ一つの論理展開に対する授業者の適切な指導・助言が必要である。

ちなみに、これらの発言(発言 41 を除く)に対しても「賛同の拍手」が起こっている。やはり、「賛同の拍手」は完全に形骸化していると断ぜざるを得ないようである。

(2) 俗語・俗っぽいことば

発言の中には、いわゆる若者ことばが散見する。「なので」「なんで」という接続詞もその一

つである。「なんで」は「なので」がさらに崩れた言い方と考えられる。41 発言中 5 発言 (12.2%) に看取された。女子 3 名・男子 2 名、すべて異なる学習者であるが、このうち 4 名が「なので」を 1 回だけ使用していたのに対して、発言 20 の発言者(男)は「なんで」を 1 発言中に 4 回も使用している。用例は以下のとおりである。

発言 12(女)「さっき、Kさんが言った心の転換点っていうのは、私はやっぱり「ゼブラの指が動いたところ」だと思うんですよ。なので、そのゼブラの指が動いたその喜びっていうのを表してる文が、128 ページの 2 行目から 4 行目の、ゼブラの高ぶる気持ちをヘリコプターだったり黒い鳥として表しているところが最も大きな心の転換点だと思います。」

発言 18(女)「人から言われるだけじゃなくて、こう自分で、人から言われてそれを理解して、じゃあ自分はどうするんだって考えた部分が転換点になると思いました。で、なので、私はウィルスン、ウィルスンさんから美術講演で想像力とかを教えてもらって、手紙も読んで、そこで、それから現実を受け止めて、じゃ僕はどうしよう、じゃあフランクリン通りを歩いてみようと考えたフランクリン通りを眺めたところが心の転換点だと思います。」

発言 20(男)「やっぱりその気持ちがその体っていうか、どっか行動として現れることでその気持ちの心の転換点というのが、こう読んでる人にも伝わるっていうか、そういう風に僕は思ったんですけど。なんでその奇妙でみっともない手がでちゃんとした手に見えたって言う、その見えたっていうだけで自分が思ったことだと思うんですよ。なんで、もしその人たちが。なんで、えと今消されちゃったんですけど、えと無意識に左手をええと動かしているっていうところで、ええとその気持ちがからだに出ているんじゃないかと思うんですけど。なんで、そのちゃんとした手に見えたってそういうふうに思ったところだけで、ええと最も大きな心の転換点にしているのはなぜかなとちょっと聞いてみました。」

発言 37(女)「それで、えっとお、ウィルスン先生とレオンさんっていうのは、えと、やっぱりベトナム戦争とかでヘリコプターに対しての思い出があると思って、と、その三人はヘリコプターというもので、えと、共通していると思いました。なので、この写真をもらったところっていうのは、えと、その、と、自分は直接はレオンさんとは関わってはいないけど、と、そのレオンさんを通じて、ええとウィルスン先生がえっとお、前向きになったっていうのを自分も関わっているんだということを、えと、見れて、それで、えと、前向きになれたんだと思ったので、ここが転換点だと考えました。」

発言 39(男)「それを受けて、ええと、ウィルスンさんはゼブラにその写真を送って、えとお、ま、これは多分、ええとお、ウィルスンさんがゼブラに変わって欲しいんだっていうことを伝えていると思うんですね。で、それで、ええとお、130 ページでゼブラは変わったと思います。なので、僕はええとお、ゼブラの気持ちが変わった、ええとお、ウィルスンさんの、から来た手紙、写真を読んだところが心の転換点だと思います。」

この原因・理由を表す接続詞「なので」について、福嶋秩子は本来「今日はとてもいい天気なので、駅まで歩いていくことにした。」と表現していた文を、最近「今日はとてもいい天気だ。なので、駅まで歩いていくことにした。」の如くに使用するようになったもので、30 代以下の若い世代の話しことば(一種の世代方言、新方言)であり、「だから」の代わりに使われ始めたものの如くに推定している(『ことばとくらし』17号、新潟県ことばの会、2005)。

また、矢澤真人は断定の助動詞「だ」の活用形「な」に「ので」がついたもので、「だ」に「から」がついた「だから」と同類のものだと説明している(『問題な日本語』大修館、2004)。主

観的な「から」に対して「ので」が客観的で丁寧だという感覚から、理由をゴリ押しする感じがする「だから」や、畏まり・気取りすぎる「ですから」を意識しつつ、新たに「なので」が生まれたのではないかというのである。(この点、分析考察者は「ですので」との関係もあるのではないかと憶測している。)

分析考察者の観察によっても、本来の文中における接続助詞的用法から、文頭の接続詞的用法へと変化した「なので」は、基本的には30代以下の世代で使用されるようである。まれに、40～50代の使用者を認めることがあるが、それらは若い世代との交流によって無意識的に身についた(あるいは意識的に身につけた)ものと推察される。ただ、「なので」の変化形「なんで」の使用は、30代以下に限定されるようである。

また、最近では、学生のレポートや試験の答案中に「なので」を発見することもあり、「話しことば」の「なので」が「書きことば」にまで、しかもオフィシャルな場にまで進出(侵入)し始めたことを認めざるを得なくなった。

歴史的に見ても、「だから」「ですから」などの「だ」系「です」系接続詞に比して、相当遅れて発生した「な」系接続詞ではあるが、少数の「ならば」「なのに」なども次第に認知されつつあるようであり、やがて「なので」も市民権を得るようになることが予測される。しかし、現時点では「違和感を感じる人もいる新しい用法」であり、「使用には注意が必要」で「改まった場では、「ですから」などを使う方が好ましい」(以上『問題な日本語』から引用)と考えられている。

授業を改まった場と考えるか否かの意識的な問題もあろうが、少なくとも「国語」の授業においては、現時点で正しいと考えられることば遣いや表現を使用することが望まれる。この点に関しても、授業者の適切な指導・助言を期待したい。特に、「なので」の変形「なんで」を連発する発言20に対しては、何らかの指導があってもよかつただろう。

[付記]

授業記録の作成には、常木研究室の学生、伊藤裕・伊藤健矩両君に全面的に協力いただいた。また常木正則教授自らによる修正も賜った。この正確な授業記録なくしては、本稿も成し得なかつただろう。また、授業者の佐藤佐敏教諭には、貴重な分析考察の機会を与えていただいた。論中、非礼の言辞が多々あるかもしれないが、授業実践改善の目的を持つものなれば、何とぞご寛恕の程をお願いしたい。上の方々に対して、改めて深甚の謝意を表する次第である。

国語学の専門家として、最後に言語指導に関する考察を加えたが、諸事情によりごく一部の問題を取り上げたに過ぎない。ここに述べ得なかつたことは、別の機会に譲りたい。

なお、本実践を記録するビデオカメラは1台のみであった。今回のような研究テーマには、話し手を撮影するもの、聞き手を撮影するもの、話し手・聞き手を含む全体を撮影するもの、合計3台の設置が望ましい。最低でも2台はほしい。今後の課題とされたい。

分断されておらず、むしろ、この「新方言」が、
 1945年以降の日本社会に、一種の「新方言」を
 生み出した。それは、戦後の日本社会に、一種の
 新方言を生み出した。それは、戦後の日本社会に、
 一種の新方言を生み出した。それは、戦後の日本
 社会に、一種の新方言を生み出した。それは、戦
 後の日本社会に、一種の新方言を生み出した。

実践者からの見解

佐藤 佐敏

これほどまでに自分の授業が鋭角的に分析の俎上に載ったことは今までになかった。それだけで実践者として望外の喜びを感じる。そして、分析者の指摘の多くは私の実践の今後の課題を明示しており、これもまたありがたいことである。分析してくださった先生方に心より謝意を申し上げたい。

それでは、実際の分析にしたがって、授業者としての見解を端的に述べる。

常木教授は次のように授業学級（3年3組）を評価している。

「中学校の教室では、おそらく希有といってよいほどに、共に学び共に高め合う姿勢態度のできていた学級であった」

また、鈴木教授は、次のように授業学級（2年2組）を評価している。

「学級の構成員すべてが、共に学び共に成長しようという意欲態度を持っている。」

授業者として、共に授業を創り上げようとした生徒の姿を評価してもらえたことは、最高の喜びである。分析者にこのように語らせた生徒たちと授業を公開できたことに、感謝したい。

授業には目的がある。今回の授業の目的は、「共に学び合う姿のある授業」を公開することにあった。「共に学び合うことで、自分の最初の解釈が深まっていくこと」を目指した授業であった。この点が、今回の授業公開の目的である。つまり、授業者のねらいは、「共に学び合う姿」を生徒の姿で見取ってもらうことにあったので、その授業の第一義的なねらいを評価いただいたと解釈する。

次に授業者がねらっていたのは、互いの意見を述べ合う上で、「解釈に深まりがあったかどうか」である。その点においては、次のような痛烈な批判をいただいた。

「全体として上滑りな授業になっていないか、今一度吟味してみる必要がある。」「上滑りの討論でよいのか、改めて問いたい。」

授業者は、この批判については、以下のように考える。

発言のみを取り上げると、議論が上滑りとなっていたとも解釈できる。そして、その理由は、授業者の意図を推測してくださったように「スピーディな展開の妙味を重視した授業であったため」であった。分析者の論述にあるように、授業者は授業におけるテンポを重要視している。

広く中学校の国語教室を見渡すと、「自主的に発言する生徒が1人もいない学級」「発言者が10人に満たない学級」「発言総数が20にも満たない学級」が、なんと多いことであろうか。授業者は、その実態を前にして、「意欲的に発言し合い、高め合っている国語教室もある」ということを示したかった。そのためには、テンポある展開は、授業の生命線であった。分析者が、授業者の意図を思いはかってくださっていることに、感謝する。

そして、「上滑り」というご指摘には謙虚に耳を傾けたい。代案を示してくださっているように、立ち止まり、全員にゆっくりと文章を咀嚼させる必要は確かにあったと省察する。いかに「無指名討論」であったとしても、検討を深めるためには、教師が積極的に話し合いの舵取りをすべき場面はあった。その点で躊躇したことは反省しなければならない。そして、議論が噛み合っていない部分における最も大きな原因が、両教授のご指摘のとおり、「心の転換点の検討に問題があった」とする点も甘受する。

さて、それでは、今回の授業は、授業者のねらっている姿に、生徒は達していなかったの

あろうか。両教授のご指摘はご指摘として、事実を基にした分析であり、反論の余地はない。しかしながら、授業者は、授業者のねらっている姿に生徒が達していなかったとは判断していない。それは、次の理由からである。

「授業後の生徒の学習プリントで、解釈の深まりを充分に確認できる」からである。

多くの生徒に、この討論の末に、解釈の深まりはあった。自分の気付かなかった解釈に気付いたり、より妥当な解釈に納得して新たな解釈を記述したりする姿はあったのである。

三宮真智子は、「できるだけたくさんの推理を出してください」という量強調指示と「できるだけ鋭い推理を出してください」という質強調指示を比較し、量強調指示のほうが、量的にも質的にも創造的推理を促進したという実験結果を発表している^{※1}。確かに、「論理的に噛み合っていない話し合い」であったり、「必ずしも前者の発言に絡めた話し合い」でなかったりした様相はあった。しかしながら、その発言量において、生徒は、個々の興味・関心に応じて、それぞれが、他者の発言に耳を傾け、自分の解釈と対比し、自分の解釈を深めている姿はあった。発言総数41回、異なり発言者数25人という数値は、上滑りとなる話し合いに陥っていたとも言えるが、多くの生徒の解釈が互いの解釈を触発し合う状況を創り出していたとは言えないであろうか。授業者が、「無指名討論」と銘打ち、それができる状況に生徒たちを鍛えてきたのは、「多くの解釈が互いの解釈を触発し合う」という意図に基づいている。

なお、鈴木教授は、授業中の生徒の「話すこと聞くこと的能力」についても言及している。どの指摘も、事実に基づいた妥当な評価であり、今後の授業者の授業に参考となるものであった。殊に、「〇〇さんの△△という意見に…」と論点を明確にした文型を生徒に与えて話させる方略は、生徒の聞く力を高め、論点の噛み合った論理的な話し合いを推進する力となるであろう。是非、今後の授業に取り入れていきたい。また、生徒に、今以上に論理的な話し方を身に付けさせるべきであるということや、文脈のねじれの無い話ことばを話させる必要もある。加えて、俗語などを語らせないように指導する必要もある。


これと同様に、常木教授は、「発言内容によく分からないことがあったら質問をするように、という指導」をすべきであると述べている。「分からないことがあったら質問する、と言う質問力が学び合い学習では必要である」というご指摘も、参考にしていきたい。

これら「話し合う力」は、話し合いの場でしか育てられない。取り立て指導では身に付かないという多くの論文が発表されている^{※2}。

しかしながら、誤解を恐れずに述べると、現場の国語教師としては、実は、ここにジレンマがあることも述べておこう。つまり、「話し合いの最中に、話し方について指導することが、生徒の発言意欲を減退させることにならないか」というジレンマである。生徒の意識は「発言内容」に向かっている。その時に「話しことば」や「話し方」「話し合いの方法」について、授業者が、中学生という多感な生徒たちの発言意欲を削ぐことのないように、さりげなく、しかし、それでいて本人たちが納得するように配慮して指導していくことが、どれほど可能になるか——両教授のご指摘は、このジレンマを乗り越えるべく、「恐れず、指導せよ」という熱きエールであると解釈する。週3回の国語授業という枠組みの中で構築される生徒と授業者の関係性において、生徒の学習意欲や発言意欲を大切にしつつ、その可能性を探っていきたい。

※1 三宮真智子(2001)「創造的思考」森敏昭編著『おもしろ思考のラボラトリー』北大路書房 pp.121-138

※2 山元悦子(2002)「聞く・話す力を育てる国語科教育の構想」福岡教育大学紀要第51号第一分冊 pp.57-70

(注記) 本稿は、常木正則の「 佐藤佐敏教諭の授業(中3)を手がかりに」も対象とした論考である。

佐藤佐敏教諭の授業記録

記録作成者：伊藤 裕・伊藤健矩

修正者：常木正則・鈴木 恵

公開授業日時：平成17年10月26日（水）1校時9時30分～10時20分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟中学校2年2組 生徒数39名

指導者：佐藤 佐敏教諭

単元・題材名：無指名討論 主題に迫る ―ゼブラー（全7時間本時第6時）

主な学習課題：主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を考えよう。

注記

- 「備考」欄の例えば、「B―ア・イ」は、発言者が発言の内容を誰に伝えようとしているか、また、視線を誰に向けているかを示したものである。「A」は学習者（学級の構成員）、「B」は授業者（指導者）、「C」は不明、「ア」は主として発言の内容を伝えたい人物、「イ」は主としてテキストやプリント、「ウ」は主として机・床面・壁面・天井などである。ただし、その判断は決定的なものではない。
- 「備考」欄の「19(13-2)」は、発言19が、発言13の学習者の2回目の発言であることを示したものである。本記録では、発言総数は41回である。その内訳は、1回発言者14人、2回発言者7人、3回発言者3人、4回発言者1人である。
- 学習者名は、すべて姓のみのイニシャルで示した。別人であっても、同一イニシャルの場合がある。

公開授業時 第6時

時刻	学 習 指 導	学習者の発言（通し番号で示す） 学習活動の様相（※を付して示す）	備 考
	はい、机の形を作とこう。机。 あれだね、1時間目の討論で、だいぶもう偏ってしまったね、これね。下げとくよ、もう。 はい、この間嫌ですね。じゃあ、『初恋』でも暗誦しますか。はい、起立。どうぞ。はい、いきます。さん、はい。	※最も大きな心の転換点の候補6つが板書されており、学習者は自分が選んだところにネームプレートを貼っている。 選択の分布は以下のとおり。 ①手をかこうとしたら、ちゃんとした手に見えたところ ―8人 ②左手を使っていることに気付いて、2本の指が少しだけ伸びたところ―3人 ③黒い鳥が空高く昇ったのを見て、ヘリコプターがスロットル全開で動き出しそうに見えたところ ―2人 ④人の顔のように見えた絵と、その上にしま馬とヘリコプターを描いたところ ―2人 ⑤手紙をもらって写真をみたところ ―0人 ⑥フランクリン通りを眺めたところ ―24人 (起立し全員で)「初恋 島崎藤村 まだあげ初めし前髪 林檎のもとに見えしとき 前にさしたる花櫛の 花ある	

09:30	<p>はい、オッケー。座らないでいいです。はい、6つのスキル、はい、確認できたら座ろう。どうぞ。</p> <p>はい、じゃあ、始めましょう。あいさつ。</p> <p>1. はい、じゃあ今日は、心の、最も大きな心の転換点を考える第2時間目ですね。1回目の討論の前に10 あった意見が、今、1 2 3 4 5 6、6つに絞られてますね。はい、じゃあ、続きです。どこからでもいいです。はい、意見を言っていってください、どうぞ。 (間があく)</p> <p>2. はい、どうぞ。このまま1時間終わっちゃうぞ。はい、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。 (すなわち、指導者は基本的には発言を背中で聞いている。ただし、板書終了後はすばやく黒板の何れかの端に移動し、生徒と斜めに対する姿勢となる。以下、同様)</p>	<p>君と思ひけり やさしく白き手をのべて 林檎をわれにあたへしは 薄紅の秋の実に 人こひ初めしはじめなり わがこゝろなきためいきの その髪の毛にかゝるとき 楽しき恋の盃を 君が情に酌みしかな 林檎島の樹の下に おのづからなる細道は 誰が踏みそめしかたみぞと問ひたまうこそこひしけれ」</p> <p>※暫時確認。確認後、各自着席。</p> <p>起立。気をつけ。これから1時間目の国語の授業を始めます。(全員で) お願いします。</p> <p>1. はい。えっと、イメージ語の「新しい目」の形象を読むと、美術のときにだけに使う「新しい目」ではなく、物事を新しく見るための目だと思います。その理由なんですけど、ウィルスンさんとゼブラを話し合わせると、ウィルスンさんはおかしい。ベトナムで戦争を経験し、そして友を失い、自分の手を失いました。そのときウィルスンさんは、暗闇の中にいるゼブラと同じ境遇にいて、ゼブラと同じように友の死や自分の手がなくなったことを受け入れることができませんでした。しかし、ウィルスンさんは新しい目で自分を見ることで、友の死と自分の手がなくなってしまったことを受け入れることができました。ゼブラはウィルスンさんの送ってきた写真を見ることで、ウィルスンさんが友の死や自分の手がなくなったことを受け入れているということを知り、ゼブラもその写真を見て自分</p>	B-ア・イ
-------	---	--	-------

09:35	<p>*発言の要点を板書している。</p> <p>3. はい、関連しなくてもいいです、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>の折れた手を受け止め、前に進んでいこうという気持ちになったと思います。なので、心の大きな転換点はウィルスンさんから手紙を受け取ったところだと思います。</p> <p>※1. の意見に対する賛同の拍手</p> <p>2. 僕もKさんと同じ場所なんですけど、僕はイメージ語の「人の顔のような風景」ってところなんですけど、それで、その人の顔のような風景は、ウィルスンさんにとってはレオン・ケラーと考えたんですよ。それで、128 ページの 11 行目に「ウィルスンさんはその絵を見て、『ウィルスン先生の上にレオンと書いてもらえないか』と言ったんですけど、その絵を見て言ったんで、その風景を見てそれをレオンだと思ったからそう言ったと思うんですよ。だから僕は、人の顔のように見える絵をウィルスンさんにとってはレオン・ケラーと思ったんじゃないかと考えました。で、ウィルスンさんにとってレオンというのは、親しい友であり、悲しい人であり、親友でもあり、憧れでもあったと思うんですよ。それでウィルスンさんがそんなことがあったという手紙とか写真を読んだときに知ったので、大きな心の転換点はそこだと思いました。</p> <p>※2. の意見に対する賛同の拍手</p> <p>3. 私は、「奇妙でみつともない手がちゃんとした手に見えたところ」が最も大きな心の転換点だと思います。理由なんですけど、形象を読むスキルの4番を使って、イメージ語の「想像力」がどんな形象を表すのか考えたんですけど、私はこれが空間からちゃんとした手を生み出すことだと思いました。ちゃんとした手を生み出すってことは、ゼブラは自分の手をまだちゃんとした手として見つめられなくて、見つめられないのを見ることでちゃんとした手と勇気をもつので、その勇気を象徴していると思います。ゼブラの想像力っていうのは、最初はイングリッシュ先生の授業のように小鳥が死んだ話をしたりして暗いものだったんですけど、ウィルスン先生の授業を受けてから</p>	<p>Bーア・イ</p> <p>Bーア・イ</p>
-------	---	--	---------------------------

		<p>はもっと明るい風に考えることができます。なので、ちゃんとした手に見えたところで明るい方に考えられる想像力というか、ついて、それが現れたことだと思うので、そこが最も大きな心の転換点だと思います。</p> <p>※3. の意見に対する賛同の拍手</p>	
<p>4. 他の人どうぞ。固いね、なかなか。はい、関連しなくてもいいですよ、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>		<p>4. 私は「フランクリン通りをながめたところ」だと思います。イメージ語の「フランクリン通り」を読み取ると、ゼブラにとって嫌な場所とか二度通りたくないような場所だと思います。それで、そのフランクリン通りをながめて、それでゼブラがそこを歩こうと思ったのはすごく勇気のいることだと思うので、そこが一番の転換点だと思いました。</p> <p>※4. の発言に対する賛同の拍手</p>	Bーア・イ
<p>*発言の要点を板書している。</p>		<p>5. 僕もMさんと同じで、形象を読むのに6番の登場人物の心情と重ねて考えるっていうのを使って、イメージ語の「フランクリン通り」はゼブラの恐怖心を象徴していると思います。やっぱり、最初の方でゼブラは事故に遭って、今まで歩けなかったから恐怖心っていうのがあったと思いました。で、その、131 ページにフランクリン通りを歩いたので、その恐怖心を乗り越えたと思うので、大きな転換点だと思います。</p> <p>※5. の発言に対する賛同の拍手</p>	Bーア・イ
<p>5. ゼブラが何したときの。</p>		<p>6. 僕も同じところだと思ったんですけど、ゼブラが怪我したばかりのときのフランクリン通りと、</p> <p>怪我をしたときの、前半のフランクリン通りと 131 ページの、一番最後のフランクリン通りを比較してみると、</p>	Bーア・イ
<p>6. 比較するのね、比較するスキルを使うのね。はい、どうぞ。</p>		<p>前半は怪我をしたことに対する恐怖心とか悔しさとか、マイナス的なイメージがあったと思うんですけど、後半の 132 ページで、「すごくいいものが拾えそうだ」とか、「明るい人生を歩めそうな感じ」</p>	

09:40	<p>*発言の要点を板書している。</p> <p>7. なになになに。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>ってことで、前半はマイナス的なイメージしかなかったフランクリン通りが、プラス的なイメージになってきたことで、一番最後にフランクリン通りをながめたところだと思いました。</p> <p>※6. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>7. 私も最も大きな転換点は「フランクリン通りをながめたところ」だと思います。はじめフランクリン通りでウィルソン先生が探していた廃品ガラクタっていう風にゼブラは見えていたけど、後半の方ではそれをいいものと見ていますと私は考えました。この転換点までは、ゼブラは廃品やガラクタとしか思えなかったけど、この転換点からは廃品やガラクタをいいものだと思うようになっていきます。それは、このイメージ語の形象を読むと廃品やガラクタは新しい発見だと思います。なので、そういう発見をできるようになったこの場面を転換点だと思いました。</p> <p>※7. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>※「手をかこうとしたら、ちゃんとした手に見えたところ」の生徒1人が、「フランクリン通りをながめたところ」へとネームプレートを移動させる。</p> <p>8. 僕も今までの「フランクリン通り」の意見に賛成なんですけど、132 ページの「通りで、すごくいいものを拾えそうな気がして」きたってゼブラが言ってるんですけど、気がしたってことはフランクリン通りからオーラを与えてるってことで、今まで</p> <p>オーラをゼブラに与えていて、今までゼブラはフランクリン通りなんて魔の場所だったのに、その魔の場所からオーラを与えてもらってそれに従うっていうか、そんな感じの心の転換点が見られます。</p> <p>※8. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>9. 僕も同じところなんですけど、理由がちよっと違って、僕はゼブラの作品をベトナム戦争と関連付けて考えました。そう考えると、フランクリン通りっていうのはアメリカだと思います。理由</p>	<p>Bーア・イ</p> <p>Bーア・イ</p> <p>Bーア・イ</p>
-------	---	---	--

	<p>ちょっと確認ね。誰の目から見ると、誰の視点に立つとフランクリン通りはベトナムになるの。</p> <p>ウィルソンさんから見てですか、ゼブラから見てですか。</p> <p>ゼブラから見てフランクリン通りがベトナムに見える。</p> <p>8. ちょっとね、視点の勉強がちょっとね、きちっとしてなかったからね、今のような話になったかと思えますけどね、また後で考えてみてね。はい、続けます、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>は、最初ゼブラっていうのはフランクリン通りを嫌なものみたいに思っていたじゃないですか。それはフランクリン通りでゼブラが怪我をしたからです。怪我をしたっていうのは、ベトナム戦争に例えるとアメリカにやられてしまったみたいな、戦争で大打撃を受けてしまったみたいな、そんな感じなんじゃないかなと僕は思いました。そう考えるとすると、僕は最後の方でフランクリン通りに行こうとして、132 ページで「いいものを拾えそうな気がして」たみたいのことを言っていると思うんですけど、それっていうのはウィルソン先生とかいろいろな人に会ってゼブラ自身が成長して、怖いものを乗り越えて克服しようと思ったんですよ。それっていうのは、ベトナム戦争に例えちゃうと、アメリカと仲良くやって今まで戦争してきたんですけど、その面影をなくして仲良くしようってことを考えてると思うので、僕はやっぱり「フランクリン通り」が最も大きな心の転換点だと思います。</p> <p>※9. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>誰の視点って、</p> <p>ゼブラ。</p> <p>いや、えっ。</p> <p>10. 僕も「フランクリン通りをながめたところ」が最も大きな心の転換点だと思うんですけど、前回の授業でSさんが「すごくいいもの」っていうのを希望とか、そういう風に形象を読んだんですけど、僕もそれに賛成で、132 ページにアンドリアが「あら、少しは明るい人生を歩めそうな感じになってきたわね。」っていう風に言ってるので、今までは明るい人生</p>	<p>Bーア・イ</p>
--	---	---	--------------

09:45	<p>9. ちょっと確認ね、フランクリン通りというのは今までみんなの意見を聞くと魔の場所であって恐怖の場所であったと、形象を読むとね。いいものがないところであったのに、そこのところでもいいもの、明るい人生を拾えそうになった、とまとめてくれたわけね。はい、わかりました。続けてどうぞ。</p> <p>いいねえ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>10. 結果なんだと、最後ね。転換はもっと前にあるってことね、はい、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>を歩めそうな感じじゃなかったっていう風に取り取って、その明るい人生じゃないってところから希望をもって明るい人生に歩めそうな感じになってきたっていう風に、希望がないってことからすごくいいものが見つけられるっていう風な希望をもつような考えに変わったのでそれが最も大きな心の転換点だと考えました。</p> <p>※10. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>11. 僕はフランクリン通りのところに反対意見なんですけど、</p> <p>フランクリン通りをながめていろいろ恐怖とかそういうのを乗り越えようと思ったからって、みなさん言うんですけど、そう思えるようになったのは、やっぱりその前に何かがあったからで、みなさんもいきなり暗い気持ちからながめて、よしやろうとは思わないですね。(はい ※他の学習者の返事) だから、少なくともそれ以前に転換点があったと僕は思います。</p> <p>※11. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>※2人の生徒が、「フランクリン通りをながめたところ」から「ウィルスンさんから来た手紙と写真を読んだところ」へとネームプレートを張り替える。</p> <p>12. さっき、Kさんが言った心の転換点っていうのは、私はやっぱり「ゼブラの指が動いたところ」だと思うんですよ。なので、そのゼブラの指が動いたその喜びっていうのを表してる文が、128 ページの2行目から4行目の、ゼブラの高ぶる気持ちをヘリコプターだったり黒い鳥として表しているところが最も大きな心の転換点だと思います。</p>	<p>Bーア</p> <p>Bーア・イ</p>
-------	--	--	-------------------------

<p>11. 言い換えると、ヘリコプターが動き出そう、出したように見えたというのが、この形象が、手が動いたという喜びにつながっているということね。この手が伸びて嬉しかったとか、喜んだという感情語を使わないで、ヘリが動き出そうとしたってことでそれを表しているだろうと、ここのところで転換が図られたということね。はい、続けて。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>12. 手が伸びたから、最終的なね、明るい人生にたどり着いたんだろうと。ここじゃないかと、いうことだね。はい、どうぞ。</p> <p>13. もっと前にあるってことね。はい、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>※12. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>13. 私は、126 ページの6行目の、「左手を使っていることに気づいて、少しだけ二本の指が伸びたところ」で、形象を読むスキルの6番を使うと、イメージ語のゼブラの左手っていうのがゼブラの心情を表していると思いました。で、そのゼブラの怪我した左手が動いたり物をつくるのに使っていたりとかするから、そのゼブラの心の成長ということも変化していると思ったし、で、その左手が動いたからこそ少しでも明るい人生が歩めそうな風になったんだと思います。</p> <p>※13. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>14. 私は125 ページの11 行目だと思います。</p> <p>それで、その前と後を対比すると、ちゃんとした手に見える前は、118 ページにあるように、自分の手が嫌でいつも悲しい話をしたり、自分の人生をすごく暗く考えていました。でも、ここのところで自分の手がはじめてちゃんとした手に見えて、その後は黒い鳥が空高く昇っていきヘリがスロットル全開で動き出しそうに見えるようになったり、今までずっと嫌だったフランクリン通りを歩いてみようと思ったりしたもの、この転換点によって明るくなっていくゼブラを描いたものだと思うので、最も大きな転換点はここだと思います。</p> <p>※14. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>※14. の発言を受けて、生徒4人が「手</p>	<p>Bーア・イ</p> <p>Bーア・イ</p>
--	---	---------------------------

09:50	<p>*発言の要点を板書している。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>14. 今までの意見をまとめてくれていますね。あの、ごめんね、左手の変化がそのままゼブラの心の成長と重なっているということですね。形象のここでしょうかね、ゼブラの心情とね、左手の変化とね。はい、続けてください。動かしていいよ。</p> <p>15. ちょっとしたウェーブですね。どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>をかこうとしたら、ちゃんとした手に見えたところ」へとネームプレートを移動する。</p> <p>15. 同じく、僕もSさんと同じで、125ページの11行目だと思うんですよ。なぜならば、ゼブラがフランクリン通りなどをながめたり歩くことができたっていうのは、奇妙でみっともない手がちゃんとした手に見えたっていうことだから、このちゃんとした手に見えたっていうのは、他のフランクリン通りとかのきっかけになったものだから、ここが最も大きな心の転換点だと思います。</p> <p>※15. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>16. 私は125ページの11行目のところに移動したんですけど、形象を読むスキル4番を使うと、イメージ語の左手はゼブラの成長や心の成長に大きく関わっているといえるので、左手の様子や変化からゼブラの心情を象徴しているとする、最も大きな心の転換点は、ゼブラの左手の変化にあると思うので、今まではちゃんとした手に見えなくてそこで見たから、見えてそういう風に考えられるようになったから、そこから左手が動かせるようになったり、結果的にはフランクリン通りを歩いて克服できたので最初の転換点はそこだと思います。</p> <p>※16. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>※生徒7人が「手をかこうとしたら、ちゃんとした手に見えたところ」へとネームプレートを移動する。</p> <p>※生徒1人がウィルスンさんから来た手紙と写真を読んだところ」へとネームプレートを移動する。</p> <p>17. 私も125ページの11行目のところに移ったんですけど、中心人物がゼブラで、</p>	<p>Bーア・イ</p> <p>Bーア・イ・ウ</p> <p>Bーア・イ</p>
-------	--	---	--

	<p>16. 面白くなってきたね。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>ちょっと待ってね。自分でしたことが転換点になるだろう。はい。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>自分でしたってのはどれ？ この辺で言うと。</p> <p>これは無意識なのね？</p>	<p>その対役となっているのがウィルスン先生だから、ウィルスン先生となんか関わりがないと中心人物の心も変化しないと思いました。で、美術講座を受けてウィルスン先生が想像力を教えてくれたからこそちゃんとした手に見えたから、ウィルスン先生と関わって最初に自分が得たものっていうか、そういうものが想像力で、だからちゃんとした手に見えたから、一番大きな心の転換点はそこだと思いました。</p> <p>※17. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>18. ええと、今のに反対みたいな感じなんですけど</p> <p>人から言われて心が変わるのも心の転換点だとは思うんですけど、ゼブラっていうお話の場合、ゼブラは最初怪我をして、やけくそな気持ちになっていて、自暴自棄な気持ちで言うんですか、になっていたんで、このお話の場合はゼブラが自分でしっかり考えたりしたところが転換点になると私は考えました。</p> <p>人から言われるだけでなく、こう自分で、人から言われてそれを理解して、じゃあ自分はどうするんだって考えた部分が転換点になると思いました。で、なので、私はウィルスン、ウィルスンさんから美術講演で想像力とかを教えてもらって、手紙も読んで、そこで、それから現実を受け止めて、じゃ僕はどうしよう、じゃあフランクリン通りを歩いてみようと考えたフランクリン通りを眺めたところが心の転換点だと思いました。</p> <p>※18. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>この中で言うと、一番最初のはウィルスンさんに新しい目を使えって言われてたんで違うと思って、その次のところはちょっとだけなんかそれは自分のに入るかもしれないけど、それはけっこう無意識のうちに伸びていたって書いて、</p> <p>書いてあったっていうかそんな感じなの</p>	<p>B・Aーア・ウ</p>
--	--	--	----------------

09:55	<p>うん。</p> <p>見えたことね。</p> <p>これは自分でかいたものだね。自分で行動したものだね。はい。</p> <p>人から聞いてとか、無意識のものじゃないんじゃないんじゃないかって事です。はい。わかりました。皆さんいいですか？ はい、続けます。どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>でそれは違うと思って、</p> <p>その次はまあ、自分が考えたことで、</p> <p>見えたことで。その次のやつも自分でかいてみるで、</p> <p>その次は読んだものだから、ウィルスンさんから受け取った感じで。</p> <p>19. えっと、僕は、その、ちゃんとした手に見えたところだと思うんですけど、今の意見に関わってその、ちゃんとした手に見えたところの前と後を対比させて、そのウィルスンさんとゼブラの関わりの面から見てあの対比させると、それまではゼブラはウィルスンさんに何かを教えてもらったり、してもらったりしていたのに対して、えと、その、あと、そのちゃんとした手に見えた後は、ゼブラからウィルスンさんに対して何かをするという形になっています。で、えと先日、あの一、ウィルスンさんにヘリコプターをあげたりするのは、やっぱりその、あのう、自分の好奇心からだという意見があったんですけど、えとその好奇心というのじゃなくて、僕はそれは違うと思います。で、好奇心とかじゃなくて、えと、その、教えてもらったことでちゃんとした手に見えたっていうそのことがあって、自分はそのちゃんとした手に見えたってことは、そのう自分と向き合うことができたって言うことから、やっぱり、その過去を見つめることで、自分がより分かるようになることをウィルスンさんに教えてもらったので、そのお返しにまた、ウィルスンさんも過去とまたヘリコプターで向き合ってくださいみたいな形でそのヘリコプターを渡したんだと思います。だから、えと、その、ウィルスンさんとゼブラのかかわりのところから見るとそのちゃんとした手に見えた前と後ではかなりの転、違いがあるのでそこが</p>	<p>19(13-2) Bーア・イ・ウ</p>
-------	--	--	-----------------------------

	<p>17. これ前回、ね、第一時間目の討論の中ではそれに関わって、や、単なる好奇心で作ってたんじゃないかっていう意見がありましたよね。はい、反論してください。あ、ちょっとウェーブがおきてますね。ちょっと待とうか。お、さすが演劇脚本係長、やるね。はい、じゃあ意見ある人、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>一番、もっとも大きな心の転換点だと考えました。</p> <p>※19. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>※何名かの生徒がネームプレートを移動する。</p> <p>20. 僕はちょっと質問なんですけど、あの、125 ページの 11 行目の人がすごい多くて、それに質問なんですけど、えとやっぱり前回のえと「走れメロス」のときもそうだったと思うんですけど、例えば、水を飲んだことによって、その気持ちが変化して走れるようになったんだからやっぱり気持ちにえと行動があの伴うことが、やっぱりそういう大きな心の転換点ていうか、やっぱりその気持ちがその体ていうか、どっか行動として現れることでその気持ちの心の転換点ていうのが、こう読んでも人にも伝わるっていうか、そういう風に僕は思ったんですけど。なんでその奇妙でみっともない手がちゃんとした手に見えたって言う、その見えたっていうだけで自分が思ったことだと思うんですよ。なんで、もしその人たちが。なんで、えと今消されちゃったんですけど、えと無意識に左手をええと動かしているっていうところで、ええとその気持ちがからだに出ているんじゃないかと思うんですけど。なんで、そのちゃんとした手に見えたってそういうふうに思ったところだけで、ええと最も大きな心の転換点にしているのはなぜかなとちょっと聞いてみました。</p> <p>※20. の発言に対する賛同の拍手</p>	<p>B・A-ア・ウ</p> <p>21(3-2) B-ア・イ・ウ</p>
	<p>18. 今のは分かりました？ 見ただけでどうして気持ちが変わったと言えるんですかってことだね、簡単に言うよね。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>21. ええ、私はええと 125 ページの 11 行目だと思うんですけど、ええと奇妙でみっともない手が、ちゃんとした手に見えたって言うのは、ええ、あ、ええと、</p>	

	<p>左手を書いたということは何を受け止めたということ？ この形象を読むと。</p> <p>うん。</p> <p>19. なるほど。ちょっと関わってありますか？ いいですか？ はい、どうぞ。</p> <p>失礼。黒板に書いてなかったね。はい。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>20. やっぱり無意識的にやっていることは変わったとは言えないよね。驚いたことに。はい。本当に受け止めたと言えるんですか？ 本当に明るく考えたといえるんですか？ということですね。</p> <p>はい。</p>	<p>ここでゼブラはえと左手を書いているんですけどその左手を書くっていうのは、あのう、自分の手をそのちゃんとした手として認め、えと、ちゃんとして、ちゃんとした手として受け止められたってことだと思って、で、この書いたっていう行動があるから、ええとお、そのここで心が変わっているんだと思いました。</p> <p>※21. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>ええと、自分の、えと、怪我をした手をその今まではみっともなく、ただ、たぶん自分の手と思いたくなかったと思うんですけど。</p> <p>それは、これはちゃんとした手で自分の手なんだってことを受け止めたんだと思います。</p> <p>22. 今の意見に反対で、125 ページの 11 行目、「ちゃんとした手」っていう上に「驚いたことに」って書いてあるんですね、</p> <p>驚いたことにちゃんとした手に見えるんですけど、驚いてるってことはまだ受け止めてるって感じじゃなくて驚くって言うのは受け止めるためのただのきっかけであって、ここからまたなんか色々あって受け止めていくんだと思うので、受け止めてるって言うのは違うと思います。</p> <p>※22. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>23. えと、私は、私も、えと、122 ページのちゃんとした手に見えたところは反対です。</p> <p>えと、ええと一番最後の 132 ページのええと、4 行目にええと、I さんが言って</p>	<p>22(18-2) A・Bーア</p> <p>Bーア・イ</p>
--	---	---	--

<p>10:00</p>	<p>あつ、ハードルね。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>21. 先生に言われて驚いて気づいて無意識的にね、だったものではなくて、ちゃん、フランクリン通りの形象をハードルと捉えたのね。ハードルを乗り越えたところ、こっちの方が大きいじゃないかっていうことね。どうぞお。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>22. 心の傷は、この段階では癒えてない。ほう。あ、じゃ、言いたい？どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>たんですけど、えと、いいものを拾、ええと、すごくいいものを拾えそうだったといってるんですけど、えと、それは、えと、私はフランクリン通りが一番のゼブラのハードルっていうか、</p> <p>その、事故のことを乗り越えられるハードルだと考えてるんですけど、そのいいものを拾えそうな気がしてたっていうのはえと、なんていうんだろう、その一番のハードルをなんかよく見、よ、いい、プラスで見ようっていうそういう、ことだと思うから、ええと、そこまでええと言えーたってことは、ええとそこがええと一番大きな心の転換点だと思うんで、ええ、フランクリン通りを乗り越えられたからこそ、ええと、その、ええ、その転換点、一番大きな転換点だと思うんで、ええ、まだちゃんとした手に見えたところは無意識で、えと、先生に言われただけで見えたんだと思うから私は反対です。</p> <p>※23. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>24. ええと僕も 200、あ、125 ページの人に反対なんですけど、ええと仮にあの、手に見えたってことで受け止めたと考えても、あの、心の傷はまだ残ってるわけだから、あの、心の傷を残っている状態で心の変化はまず起きるわけがないんですよ。だからあの、そういう心の傷を、あの、癒し、癒しきれてないのに、あの、変化は起きないと思います。</p> <p>※24. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>25. 私は先ほどの Y さんの意見に反対で、好奇心ではなかったということに反対です。で、えと、126 ページに手が一瞬こわばったってあるんですけど、えと、ウィルソンさんは明らかにヘリコプターの</p>	<p>24(2-2) Bーア</p> <p>25(4-2) Bーア・イ</p>
--------------	--	--	---

	<p>23. 作ったヘリコプターについて、ま、モンスターさって言ったよね。一つの見方は、ま、冗談が言えるようになった、明るくなったんじゃないかなって解釈があったかと思うけれども、ええと、Kさんは今そうじゃなくって、このモンスターっていうのは悪い意味でもある。何作ってるかわからないっていうことね。ヘリコプターがね。</p> <p>いいよ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>ああ。モンスターっていうのはアンドリアから見たらモンスターであ</p>	<p>ことを嫌がっていて、これを忘れさせたときに強張ったっていうのが、ゼブラは分かっていたのに、その次の日にまたそれを持って行って、で、そのあとアンドリアに、「な、なに？」って聞かれて、「モンスターさ」って答えて、モンスターっていうのはやっぱり悪いもの、悪の、悪ていうかその、あ、悪者だから、ええと、ウィルソンさんにとって悪いものだと分かっているのに持って行っているの、で好奇心ということになると思います。</p> <p>※25. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>26. えと、今の意見に、あの、反対なんですけど、</p> <p>確かに「手が一瞬強張って」っていうのがあるんですけど、その後に、それを壁に貼ったとか、その後も、えとお、えー、そのあとも、そのウィルソンさんは笑わなかった、でも、それをいろんな角度から眺めて、それで、あの、ゼブラの顔を見て頷いたってあります。だから、これはやっぱりその、いやがっ、最初は確かに、うってきたかもしれないけど、それでもやっぱりその、それに対して、ゼブラの、ま、それ、ヘリコプターに対してやっぱり、その、その、イヤだっていう意思じゃなくて、それはやっぱり自分の過去を思い出すものだと受け止めた、と、ウィルソンさんはそれを受け止めたと思います。で、えとそのモンスターっていう話があったんですけどモンスターは、えと、僕の考え方では、たしかに、その、アンドリアにとっては、あの、モンスターとして見られるかもしれないけれど、ウィルソンさんにとっては、</p>	<p>26(13-3) Bーア・イ</p>
--	--	---	---------------------------

<p>10:05</p>	<p>るからモンスターって言ったんだね？ はい、ごめんなさい、続けて。</p> <p>24. ちょっと待ってね。ああ、いいね、続けよう。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>25. じゃあ、ヘリコプター。ウィルスンさんにとってはなんですか？ はい、ヘリコプターの形象、読むと何ですか？ 今それをY君はモンスターではないとしか言わなかったよね。はい、ちょっと討論から外れて、はい、ヘリコプターの形象を読むと何になるか、はい、言ってください。特にまだ意見言っていない人どうぞ。(間があく) どうぞ。ヘリコプターは何。</p> <p>26. えと、どうですか？ はい。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>あのー、やっぱりウィルスンさんにあ、あのーヘリコプターをあげてこそ、その価値が発揮されるものなのでウィルスンさんにとってはモンスターではないと思います。</p> <p>※26. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>27. ええと、あの、あの、反対で。ええと、このモンスターを渡されてアンドリアはきっと大笑いするわよって言って、で、つまりアンドリアもそれを冗談だと受け止めているけどウィルスンさんは笑わなかったということは冗談だと受け止めなかったわけだから、実際モンスターと思ってんじゃないかなと思いました。</p> <p>※27. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>28. あの、まあ僕はウィルスンさん、ウィルスンさんにとってヘリコプターは、まあ、ベトナムだと思います。まあ、理由はやっぱりベトナムでヘリコプターのパイロットをしていたっていう、まあ、したこともあるし、です、です。</p> <p>※28. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>29. えと、私もえとIさんと一緒にベトナム、ベトナムと、あと、えと、親友のレオン君を思い、思い出っていうか、親友の絵をなくした悲しみっていうのが現れてるんだと思います。えと、128 ページに、えっとお、の12行目に、親友なんだ、ベトナムで一緒だった、私なんかよりずっとすばらしいアーティストになっていただろう、ってあるんですけど、そ</p>	<p>27(4-3) Bーア・イ</p> <p>28(8-2) Bーア</p> <p>Bーア・イ</p>
--------------	--	--	--

	<p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>れで、えと、ベトナム、レオンは、ベトナムが死、ベトナムでレオンは死んでしまつて、で、それでなんか飛行機に、あ、ヘリコプターのパイロットで、で、ベトナムで親友をなくしているの、それであつと、えと、その、レオンの死がヘリコプターに出ていると思います。</p> <p>※29. の発言に対する賛同の拍手</p>	
	<p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>30. あ、えつと、あの僕はちょっと違うんですけど、ええ、まあ、確信は持てないんですけど、ええとウィルスンさんにとってヘリコプターは、まあ、ええと自分自身なんじゃないのかなと思いました。えつと、たとえばシマウマであつたらゼブラだし、あ、まあ、ゼブラなわけで、ま、要するにヘリコプターだったら、ま、ウィルスンさんだと考えました。で、まあ、そのヘリコプターを渡されたときに、まあ、ウィルスンさんの手が強張った理由っていうのは、ま、たしかにいやな思い出があつたっていうのと同時に、そのベトナムでの自分を思い出すようで、まあ、イヤだったんじゃないかなあと思ったから、ま、形象はウィルスンさんの時代かなと思いました。</p> <p>※30. の発言に対する賛同の拍手</p>	<p>Bーア・イ</p>
	<p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>31. えつとお、私も同じでヘリコプターはウィルスン、ウィルスン、ウィルスンさんだと思うんですけど、えつとお、次にアダムが書いた、あの、ゼブラが書いた絵にはええとヘリコプターとシマウマが飛んでる絵だったんですけど、えと、それはその後ろの風景からして、あのう、ええと、ヘリコプターがウィルスンさんで、えつとシマウマがゼブラだとすると、なんか、自由に飛んでいる絵なので、なんか二つとも、あ、怪我、傷を負っているけれども自由だということを強調しているの、ヘリコプターはウィルスンさん自身だと思いました。</p> <p>※31. の発言に対する賛同の拍手</p>	<p>Bーア・イ</p>
	<p>27. 今のTさんの話を聞くとさ、この段階でヘリコプターとシマウマが飛んだということで、シマウマとヘリが自由になったって言ったんだよね、そういうことだね？ こ</p>		

10:10	<p>こまでのヘリコプターは、たとえばモンスターであったりしているんだけど、この絵を書いたところで飛んだと、自由になったと、はい、ネームプレート動かしたくなったらどうぞ。はい、討論に戻します。はい、戻しますよ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>28. Mさんはここなのね？ これは飛んでいる絵を書いたというのは希望の段階だろうということね？自由になれたらいいなあというようね。はい、続けます。ちょっと相談する時間やろうか？ なに、ちょっと迷ってる人いますね。はい、あのお、じゃ、2分。はい、どうぞ。お。ネームプレートを動かしたかったら動かしている。</p> <p>29. 相談の中で考えが変わったら移動して良いですよ。(かなり間があく)</p> <p>30 秒後に討論を再開します。今のうちに変えたい人は変えといてください。(間があく)</p> <p>はい、じゃあ、相談の時間やめ。動いた人いますねえ、はい、どうぞ。</p> <p>あ、ここから、この話を続けますか？</p>	<p>32. はい、え、私はえっと128ページに、の書いたところは、えと、反対です。えっと、それは、それは、えと、あくまでなんか希望っていうか、えと、シマウマとヘリが飛んでいる絵を書いたのは、そういう飛んでいるっていうのはすごい良い意味でいうか、なんかそう、なんか、なんていうんだろう、向き合って、なんか克服しているってことだと思うんですけど、えっと、書いたっていうのは、ええまあ、ただ書いたってことだから、えと、それは、ええと、単にそのお、ちゃんと向き合って、ええとお、なんていうんだろう、前向きに生きていけたらいいねえ、っていうそういう意味で書いたんじゃないかって。だからこれは心の転換点ではないと思います。</p> <p>※32. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>※生徒は2分間、隣の生徒らと相談に入る。</p> <p>33. はい、えっとお、</p>	<p>32(23-2) B-ア</p> <p>33(1-2) B-ア</p>
-------	--	---	--

<p>はい。</p> <p>ええと、けれども飛んでいる絵を描いたのは希望からにすぎないという、Mさんの意見からどうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>Nさんが言ったように、人の顔のように見えたって。人の顔っていうのはレオンではないか、はい、そして？</p> <p>あ、ちょっと待ってね。前向きに生きていこうと、レオンの前でウィルソンさんは誓っていた。</p> <p>ああ、そして？</p> <p>関連してどうぞ。</p>	<p>あ、はい。</p> <p>はい。</p> <p>えっと、Mさんの意見につなげる感じなんですけど、そのあと、その絵を持って、あのウィルソンさん、ウィルスンさんはあのベトナムにある記念、ベトナム、記念碑の前で写真をその撮ったっていうのは、あの、あ、あと、その前に付け足しなんですけど、その絵で人の顔に見えたっていうのは、たぶん、レオン、レオン、あ、Nさんも言ったんですけどレオンの顔で、</p> <p>はい、で、その写真を撮ったっていうのはその記念碑には、レオンの名前も刻んであって、レオンとウィルスンさん、そのヘリコプターのウィルスンさんはなんていうか、その過去のことを克服し、これから前向きに進んで行こうっていうのを誓って多分撮って、</p> <p>はい。</p> <p>そして、それはまた、違う意味もあってゼブラにも僕たち、僕たちっていうか、まあ、自分は克服したからあのゼブラも克服してこれから一緒に誓わないかみたいなのを問いかけるような写真を送ってきて、それでゼブラはなんていうんですかその克服しようっていう風に思った、んだと思い、思ったので、思ったと思ったので、えとお、大きな心の転換点はその写真を受け取ったところだと思いました。</p> <p>※33. の発言に対する賛同の拍手 ※多くの生徒がネームプレートを移動する。</p> <p>34. えっと、私は、</p>	<p>34(4-4)</p>
--	--	----------------

10:15	<p>30. ちょっとまって。ウェーブが起きている。おう、ビッグウェーブだねえ。Hさんビッグウェーブ起こしたねえ。はい、じゃあKさん、どうぞ。</p> <p>あなたは一番最初からここ、ここにしたんだよね？ はい、うん。</p> <p>うん。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>私は最初 128 ページの 5 行目だと思ってたんですけど。</p> <p>そうなんですけど、えと、その意見を聞いて、まあ、変えたんですけど、</p> <p>えと、この絵を描いて受け取ったウィルスン、ウィル、スンさんが手紙を送ってきたってことは、えとウィルスンさんはこの絵を受け取って変わったん、と思ったんですよ。で、その絵を受け取って、ええと、ベトナムの記念碑を見て、ええと、ゼブラも、えと、な、あの、それで変わって、で、その、そのあとにいいものが拾えそうだって言ってるのは私はええとお、ゼブラもそのウィルスンさんにあこがれて、その自分もアーティストみたいになって思って、ええと、あ、ここで、なんか、思ったと思っ、思って、ええとお、ええ、だ、だから私は、そのお、ええとお、写真と受け取って記念碑を見たところだと思いました。</p> <p>※34. の発言に対する賛同の拍手</p>	<p>B-ア・イ</p>
	<p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>35. えっとお、フランクリン通りを眺めたところに戻ったんですけど、ええと今のKさんの意見を聞いて意見が固まったんですけど、えと、ウィルソンさんから来た写真というのは、たとえば、えと、ベトナム戦争の記念碑、まあ、お墓とかそういうのあるかどうかわかんないんですけど、そういうのも多分一緒に祀られてると思って、やっぱりそのえと友人に会いに行くのはやっぱりすごい悲しくて、多分それがそのウィルスンさんにとってのハードルだとえっと僕は思いました、その記念碑に行くことがハードルだと思ったんです。で、その写真を見て、その、よし、ええと、僕も、変わってやるぞってそういう風に思ったのは確かだと思うんですよ。で、それを、ええと、</p>	<p>35(20-2) A・B-ア</p>

	<p>31. この写真で、ウィルスンさんがベトナムを越えるハードルをね、越えている姿を見たり、超えようとしている姿がわかった。この写真を受け取ってね。だから、ゼブラもフランクリン通りのハードルを越えようと思った。はーあ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>それを見て、ええと実際にそのフランクリン通りをさっきハードルって言う形象でとらえたっていう意見があったんですけど、その自分のゼブラにとってのハードルは、ええと、フランクリン通りなわけで、その写真を見て、その、確かに思ったっていうのは事実なんですけど、実際、その、ええと、乗り越える、ええと、きっかけになったのはやっぱりフランクリン通りを跳めてその通ろうって思ったところで、ええと、自分も、ええと、ウィルスンさんと同じように変われたっていう、そういう風にええと事実としてその、行動が、気持ちが行動に現れてると思うので、戻しました。</p> <p>※35. の発言に対する賛同の拍手</p>	
		<p>※ここで期せずして拍手が起こる</p> <p>36. えっと、僕はえっと、ウィルスさん、ウィルスンさんからあの来た写真を読んだところに変えたんですけど、えっと123、8 ページで、えっとお、あまりいい出来ではなか、自分の書いた絵のことをあまりいい出来ではなかったて書いてあるんですけど、あと、えと、130 ページのウィルスさんのてが、ウィルスンさんの手紙では、ウィルスさん、ウィルスンさんは、えと、すばらしい贈り物って書いてあるんですけど、えっと、それはあの、ウィルスンさんがそのゼブラの、あの、あの、すばらしいと感じた理由は、ゼブラがあ、その、シマウマとかヘリを飛ばして自由に前向きに生きようっていうそういう、あの、そういう考え方が、あの、あの良い作品だと考えて、すばらしい贈り物って書いて、って書いたんだと思います。だから、ま、写真をもったところだと思いました。</p> <p>※36. の発言に対する賛同の拍手</p>	Bーア・イ
	<p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>37. えっとSさんのすばらしい贈り物っていうのに関連してなんですけど、ええと私はさっきタイミングがつかめなくて</p>	<p>37(7-2) Bーア・イ</p>

<p>10:20</p>	<p>言えなかったんですけど、えと、ヘリコプターのイメージを、のやつを読むと、えと、レオンとゼブラと、ええと誰だっけ、ウィルスン先生の三人に共通する思い出だと思いました。ええと、ゼブラとええとウィルスン先生っていうのは、えと、ウィルスン先生は、えと、ベトナムでヘリコプターに乗っていたことは誰にも言っていないけど、っと、先生からゼブラは聞いてゼブラだけがそれを知っているって感じで、えと、ヘリコプターを通した二人のかかわりが、えと、書いてあると思いました。それで、えっとお、ウィルスン先生とレオンさんっていうのは、えと、やっぱりベトナム戦争とかでヘリコプターに対しての思い出があると思って、と、その三人はヘリコプターというもので、えと、共通していると思いました。なので、この写真をもらったところっていうのは、えと、その、と、自分は直接はレオンさんとは関わってはいないけど、と、そのレオンさんを通じて、ええとウィルスン先生がえっとお、前向きになったっていうのを自分も関わっているんだということを、えと、見れて、それで、えと、前向きになれたんだと思ったので、ここが転換点だと考えました。</p> <p>※37. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>38. ええと、さっきのSさんの意見に付け足しなんですけど、えっと、ん、すばらしい、ん、毎年すばらしい贈り物を持って帰るって書いてあるんですけど、ん、それで、え、すばらしい贈り物って考えた理由はちょっとSさんと違って、ええと僕はですね、ええ、自分のヘリコプターでの事故に気づかせてもらったから、そういう風に思っている、ん、そういう風な素敵なものだと思ったんじゃないかなと思いました。で、だから、んー、で、ん、ちがう、ゼブラにもそういうことを気づいて欲しいから、写真を送ったんじゃないかなと思いました。</p> <p>※38. の発言に対する賛同の拍手</p>	<p>Bーア・ウ</p>
	<p>*発言の要点を板書している。</p> <p>32. ちょっと言葉を補うと手が強張ったとかいうことだね。ウィルスンさん自身もヘリコプターから避けてたんじゃないかということね。</p>	

	<p>で、さっきTさんはウィルスさんが前向きに生きようとすることにゼブラ自身も関わったことに自分で気づいて、ていうことだね。自分も前向きに生きようと本当に思ったのはここではないかっていうことだね。はい、続けてください。</p> <p>はい。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>これを受け取ったウィルスンさんがここで大きな転換点があった。ウィルスさんにとってね。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>39. えと、今の意見に付け足しなんですけど、</p> <p>僕もあのお、130 ページの 14 行目なんですけど、ええと僕は、あのお、128 ページの 5 行目のところで、えと、たぶん、僕はあのお、ゼブラじゃなくて、ウィルスンさんが多分そこで大きく心が変わったんじゃないかなと思います。</p> <p>はい。ウィルスンさんの心の大きな転換点はそこだと思います。理由は、ええとまあ、まず、その人の顔のよ、ように見える絵を受け取ったところで、ええと、やっぱ、あのお、生徒も変わろうとしてるんだから、私も変わらなければいけないってそう思ったと思います。だから、ええと、128 ページの最後の行に書いてあるように、ええと、がっしりした、たくましい手だったというように書いてあるんですけど、多分、それはそういう意思を表しているんじゃないかなと思います。それを受けて、ええと、ウィルスンさんはゼブラにその写真を送って、えとお、ま、これは多分、ええとお、ウィルスンさんがゼブラに変わって欲しいんだっていうことを伝えていると思うんですね。で、それで、ええとお、130 ページでゼブラは変わったと思います。なので、僕はええとお、ゼブラの気持ちが変わった、ええとお、ウィルスンさんの、から来た手紙、写真を読んだところが心の転換点だと思いました。</p> <p>※39. の発言に対する賛同の拍手</p> <p>40. ちょっと今のOさんの意見に質問ていうか確認みたいな感じなんですけど、えと、ウィルスンさんの心の転換点で言ったんですけど、ウィルスンさんの心は</p>	<p>39(9-2) B-ア・イ</p> <p>40(18-3) A(相手)-ア・ウ</p>
--	--	---	--

<p>10:24</p>	<p>33. あ、ちょっとごめんね。きっとその質問の裏にあなたの考えもあるんだよね。はい、あの、じゃあちょっと時間になりましたので今日はここまでにしたいと思います。どうですか？ はい、ネームプレート動かした人、手を挙げてください。はい、良かったね。みんなの力だね。はい。友達の見解で、自分の考えがまたね、どんどんどんどん変わっていく。いいコラボレーションができましたね。ただ、まだ一つにはなっていないですね。はい、ええー、一つに絞らなくてもいいんですけどもね、はい、えー、この続き、じゃあ次回やって最終的に主題に迫っていきましょう。ね、はい、終わります。</p> <p>34. はい、ありがとうございましたー。</p>	<p>転換点の前と後で、どんな風が変わったんですか？</p> <p>41. えー、えーと前は、えと、まあ、今あの考えが深く、今あの言われたばかりなんでまだあまり深く考えがたまっていないんですけど、まあ、言わす、ちょっと、まあ、わかんないと思うんですけど、まあ、言います。ええと、</p> <p>起立。気をつけ。これで国語の授業を終わります。ありがとうございました。</p>	<p>41(9-3) Bーア</p>
--------------	---	--	------------------------

F 島 和宏教諭の授業（中3）を手がかりに

分析考察者 中川 諭

I 授業の概要

公開授業日時：平成17年11月8日（火）9時45分～10時35分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属長岡中学校3年2組 生徒数38名

指導者：島 和宏教諭

単元・題材名：思いを効果的に伝えるためには（全11時間本時第9時）

主な学習課題：鲁迅「故郷」を、見たことのない中学2年生に紹介しよう

II 分析の対象とした授業記録

（別紙）

III 授業の分析考察

1. 学び合い成立の要件

（1）共に学び共に成長しようという意欲態度を持つ集団〈学級〉であること

中学校の教室としては、共に学び合おうとする意欲態度に優れた学級だと考えられる。

それは、まず授業者の本時における目的・説明の時には熱心に授業者の話に耳を傾けていることに現れている。そして授業者の説明で不明確であったことに対しては、積極的に質問し理解しようと努める態度が見て取れる。さらに班活動に入った時には、自らの意見を進んで述べると同時に、他の人の発言をしっかりと聞いて理解し、それに対して自分の意見やアドバイスを述べようとする態度が鮮明であった。

（2）学習課題が明確であり、難易度が適切であること

本時の学習課題には多少曖昧さがあった。

鲁迅「故郷」の読解の学習を終えて、その内容を紹介するにあたりどのように紹介すれば、まだこの作品を読んだことのない人が分かりやすいかを考える、という学習課題である。

授業者が「予告編のような形のものを作って紹介に挑戦する」と述べることで、これから行う学習活動の目的を分かりやすく生徒に伝えようとしている。そして注意事項を6点にわたって説明し板書している。学習課題を明確にしようとする授業者の意図は十分伺える。

一方、「予告編のような形のもの」という授業者の指示に対し、生徒の中から「予告編みたい、途中までを見たいって思わせるように作るのか、それともその話自体の核心まで触れてしまって、全体を紹介するのか、どちらかなあと思って。」という疑問が出された。その質問に対して授業者からは、「どこまで行くのが一番盛り上がるのか？」という回答のみがなされ、「途中まで」を示すのか「話自体の核心」までを示すのかを明確に出されなかった。質問した生徒はいちおう納得はしていた。しかしはっきりとした答が示されていないので、自分の判断が本当に正しいのか不安に感じた生徒もいたようだった。

このように課題に多少の曖昧さがあったため、戸惑いながら個人作業に取りかかった生徒も少なからずいた。そのため個人作業は思ったほどはかどらず、班活動の段階に進んだ時も話し

合いがスムーズに行えないという結果に繋がってしまった。もし課題をより明確にして、何をどこまでやるのかをはっきり生徒に指示していたならば、個人作業もスムーズに行え、班での話し合いでも活発な議論が展開されたのではないだろうか。

しかしながら、ある程度学年が進んだ段階では課題をあえて明確にしないで、生徒たちの間で話し合いなどの学習を通じて課題を明確にしていくという学習活動も、意味のあることではないだろうか。授業者からおおよその方向付けがなされた上で、生徒一人一人が課題を自分なりに明確化し、自分なりの解を見つけていく。また班単位あるいは学級全体で話し合いを行うことを通して、自分たちで考えながら課題を明確化しそれに対する解を見つけ出す、という学習活動である。本時においては、生徒からの「途中までを見たいって思わせるように作るのか、それともその話自体の核心まで触れてしまって、全体を紹介するのか」という質問に対して、授業者が「それはあなたがたの判断だよね?」と述べている。本時の生徒の学年は中学3年生、義務教育段階の最上級学年である。課題をあえて明確化せず生徒たちに考えさせようとする授業者の意図なのかも知れない。しかし本時においては、生徒がそのような学習活動に慣れていないためか、必ずしもうまくいったとは言えなかった。

このような、指導者があえて課題を明確化せず、生徒が作業を進める中で課題を明確化し解を見つけていくという学習活動は、今後検討していかなければならない重要な問題であると考ええる。しかし「話すこと・聞くこと的能力養成」とは問題点が多少異なるので、別の機会に改めて考察したい。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

本時の学習が始まった段階では、本時の課題に対する解はまだ持っていなかった。そのため本時の中で指導者の指示により、各人が解を見つけ出す個人作業の時間が設けられた。しかし与えられた個人作業の時間は20分程度に過ぎず、解を導き出すのには十分ではなかった。ただし50分の授業の中で半分近くの時間を取ったのであるから、本時において個人作業にこれ以上時間をかけることはできないであろう。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

個人作業が終わった後、指導者は「こんな内容でいこうと思っています、もしくはここで今ちょっと困っています、というようなことについて紹介だけしてもらいます。今こんなふうに思っています、ここまでできました、お互いに紹介をしてみてください」あるいは「まず紹介を聞く。で、ここに合っていないよという部分については指摘をしてあげてください」と述べ、これから班単位で話し合いの学習活動を行うこと、話し合いの中で何を話し合うのかということを指示している。授業記録からも分かるように、生徒はほぼその指示に従い話し合いを進めていた。学び合いの進め方が分かっていたと言ってよいだろう。

(5) 一人ひとりの解の吟味検討が保証されていること

本時においては、学級全体で討論・話し合いをする学習活動は行われなかった。

班活動における話し合いでは、一人の発言に対して他の班構成員から意見が出されたりアドバイスがあったりして、短時間ながらも一人ひとりの解の吟味検討は行われていた。

(6) 学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

一つの班は3、4人で構成され、学級全体で全部で10の班に分かれて話し合いの学習活動を行った。その際授業者は各班の話し合いを見て回り、適宜指導を行っていた。（具体的な指導内容は授業記録には記載されていない。）

(7) 言葉遣いが適切であること

授業記録にあるAグループにおける班活動の話し合いの中で、次のような話し合いが行われていた。（便宜上、〈〉内に発言番号を記す。）

〈1〉4：紹介するとこねえなあ。

〈2〉2：いろいろ書いてあるじゃん。

〈3〉1：つまり順調でもう困るところが何もないから私は一人でできるってそういうこと？

〈4〉4：いやいや。

〈5〉3：ひどい。

〈6〉2：ひどい。

〈7〉4：そんなことないっすよ。

班単位の話し合いであり、生徒同士で行われている会話であって指導者が必ずしもその場にいたとは限らない。しかし教室内で行われる授業中の話し合いである。にもかかわらず、上記の話し合いの中で用いられている言葉遣いは、ほとんどが授業時間以外の普段生徒同士の間で使われているであろう、比較的くだけたものとなっている。たとえば〈1〉の「～ねえなあ」、〈2〉の「～じゃん」、〈7〉の「～ないっすよ」は、休み時間のとりとめもない会話の一部とほとんど変わらない言葉遣いではないだろうか。また班活動の話し合いの中ではいわゆる「若者言葉」も散見された。授業記録に記載のあるAグループの話し合いの中にも「ウケ狙い」という言葉が見られる。また授業記録には記載がないが、Aグループ以外の班の話し合いの中でも、「どこまでやればいいのか分からない。迷い中」とか、「紙芝居系」といった言葉が用いられていた。

これらは、授業中とはいえ少人数による班活動の話し合いであり、かつ生徒たちのすぐ側に指導者がいないからこそ出てきたものであろう。そのような状況の中で、普段のくだけた話し言葉や若者言葉を使うことは、生徒同士の間では話し合いが円滑に進むという長所を認めることはできるかも知れない。しかし国語科の授業中における話し合いの学習であるならば、くだけた話し言葉や若者言葉などはできるだけ用いず、丁寧な言葉遣いを心がけるように指導すべきではないだろうか。教室という空間を離れた場合、話し合いは必ずしも親しい友人同士だけで行うものではない。話し合い学習において適切な言葉遣いに留意することは、国語科の学習指導においてきわめて重要な問題だと思われる。

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解（答とその理由・根拠）を明確に話すことができる

個人作業に十分な時間を取ることができなかったため、各自ははっきりとした解を持っていたわけではないが、個人作業の中で考えたことを班内の他の人たちになるべく分かりやすく話そうとする態度が見られる。中には、個人作業で使用した自分のプリントを他の生徒に向け、プ

リントに描いていた図を示しながら話し、自分の意見をより理解してもらいやすいように工夫している生徒もいた。

(2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

学級全体での話し合い活動はなかったので、教室全体に届く声量で話すことができるかどうかは、本時から分らない。

班活動での話し合いは、人数が3～4人という少人数ではあるが、各自の声量は十分であり、他班の話し合いの声によってかき消されるようなことはなかった。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

班活動での話し合いの中で、授業記録に記載のある「Aグループの話し合い」においてなされた生徒たちの発言について分析する。Aグループは4人で構成される班であり、その話し合いでは、4人の生徒が一人ずつ自分の意見を述べ、それに対して他の生徒が意見を述べるという形式が繰り返されて話し合いが進められている。そこで、意見を述べている発言を規準として、全体を4つに分けて分析を行う。分析の記号は以下の通りである。

- もう一度話してもらうことを要請している発言
- ? 発言内容に質問している発言
- ← 前の発言に同意した発言
- 前の発言に反論した発言
- ↑ 前の発言に対する意見やアドバイスを行っている発言
- | 前の発言と関連しない発言

また<>で囲まれた数字は、発言番号を表す。

① 生徒1の意見に関して

a. 話し合いの実際

<1>1: プレゼンテーションの持ち味があんまり生かせないような、文章だけで表すのがちょっと難しい部分があつて、でもそのへんはあんまり話してもしょうがないんで。あとは、主人公に名前がないこと。主人公をプレゼンテーション中に指し示そうと思つても、なんか代名詞とかで指し示せないことがちょっと困ったことです。おわりです。

<2>2: 「わたし」は?

<3>1: だから、かぎかっこでわたしって使っても…困ったな一困ったな一!

b. 分析

<1>: 生徒1の発言であり、個人学習で解を考える中で困ったことを述べて問題提起をしている。

↑<2>: 「故郷」本文中に主人公を指し示す代名詞がないという<1>の問題に対し、「わたし」を代名詞として使つてはどうかというアドバイスを行っている。

→<3>: <2>のアドバイスに従ったとしても思うように解を完成させられないことを表明している。

② 生徒2の意見に関して

a. 話し合いの実際

＜4＞2：私は、まず、えーと、ルントウに再会する前にヤンお婆さんと会うじゃないですか。だけど、なんとなく、その、ルントウのことを思い出してヤンお婆さんが出てきて、ルントウと会うから、その、ルントウのことを思い出した、思い出した時にもう、なんて言うか、なんだろう、ヤンお婆さんとルントウの再会を逆にして話そうかなと。そのほうがわかりやすいかなと。なんだけど、それで、どうやって終わるかが問題。たぶん、あの、ちょっと考えてるのは、その、舟で故郷に別れて、その瞬間で終わりにしようかなと思います。まだわかんない。終わり。

b. 分析

＜4＞：生徒2の意見である。「故郷」の内容を説明するにあたり、ヤンお婆さんがやってくる場面とルントウとの再会の場面とを入れ替えて説明した方がいいのではないか、という考えを述べる。それに対する他の生徒からの意見はない。

③ 生徒3の意見に関して

a. 話し合いの実際

＜5＞3：えーと、今のところは結構、あの一、簡略化で。とりあえず、えーと、当時の舞台背景を言って、あとルントウと主人公のどっちか書かないという方向にしていこうかなと。やっぱりおもしろみをだすっていうのが難しいです。ウケ狙いでは…

＜6＞4：だめだよな。

＜7＞3：だめなんだよね。

＜8＞2：ウケ狙いってどうやってするの？

＜9＞3：なんか結構ウケ狙いでする人もいると思って…

＜10＞2：やだな。やだな。

＜11＞3：その中でまじめに作りたいなと思いました。

＜12＞2：はい。まじめにね。

b. 分析

＜5＞：生徒3の意見である。「簡略化」と言っているが、これは全体のあらすじをまとめるというよりも登場人物であるルントウか主人公かどちらかについて述べないでおこうという意味であろう。本時の最初に授業者からあった「予告編」という指導を踏まえた上で、おもしろみのある紹介を作ろうと考えている。

←＜6＞：＜5＞の最後の言葉を受けて、代わりに言葉を発している。

←＜7＞：自分の意見に賛同した＜5＞を繰り返している。

？＜8＞：＜5＞の中に「ウケ狙い」という言葉が出てきたので、どのようにして「ウケ狙い」でプレゼンテーションを行うのか具体的な方法を尋ねている。ここで言う「ウケ狙い」は、プレゼンテーションを聞く人を笑わせる方法という意味か。

|＜9＞：「ウケ狙い」という言葉についての発言ではあるが、＜8＞の質問に対する回答にはなっていない。

|<10>:「ウケ狙い」すなわち見る人を笑わせようとするプレゼンテーションに対して反対の立場を述べようとしている。

←<11>:<10>を受けて、見る人を笑わせるようなものではなく、きちんと内容を紹介したプレゼンテーションにしたいという、意見を述べている。<5>の内容を確定させている。

④ 生徒4の意見に関して

a. 話し合いの実際

<13>4:紹介するところねえなあ。

<14>2:いろいろ書いてあるじゃん。

<15>1:つまり順調でもう困るところが何もないから私は一人でできるってそういうこと?

<16>4:いやいや。

<17>3:ひどい。

<18>2:ひどい。

<19>4:そんなことないっすよ。

<20>1:じゃあ、じゃあ話そうよ。

<21>4:まあ、俺も普通に当時の背景っていうか社会っていうところはちょっと説明しようかな。で、主人公と他の人物っていうか、ルントウと主人公が主に、その人物関係をちょっと説明して。浅く、浅く説明。

<22>1:はい、終わりー。

b. 分析

<13>:班の話し合いで何を述べたらいいのか迷っている発言か。

→<14>:「故郷」は内容豊富な作品だから、紹介したいところは幾つもあるのではないかという意味の、<13>に対する反論である。

→<15>:<13>に対して反発する発言である。

→<16>:<15>で言われたことを否定しようとする発言である。

→<17>:<13>が班での話し合いを否定したと捉え、それに対する反発であろう。

←<18>:同上。

→<19>:<17>・<18>で自らの態度を責められたので、それに対する反対の発言である。

←<20>:<13>では話すことがないと述べた生徒3に対して、意見を述べるよう促す発言である。

←<21>:<20>を受けて、自分がどのようなプレゼンテーションを行おうと思っているのか、現時点での考えを述べる。時代背景と登場人物の関係を中心にしたいと述べる。

|<22>:班員全員の意見が述べられたことで、班での話し合いの終了を宣言している。

⑤ 考察

話し合いの前に各自がしっかりとした解を持っていなかったこと、話し合いの時間が10分程度であり、その中で4人の班員全員が意見を述べなければならなかったことから、十分な話し合いができたとは言えない。しかしそのような話し合いの中でも、いくつかの問題点を指摘することができる。

まず自らの意見をはっきりと述べることはできている。生徒4のように発言を多少躊躇した

態度を見せる生徒もいたが、他の班員に促されて最終的には自らの意見を述べる事ができた。

短い話し合いの中ではあるが、一人の意見に対して討論を行おうとする態度も見取れる。〈1〉に対する〈2〉はまさにそれである。また〈5〉に対して〈6〉から〈11〉もプレゼンテーションの内容についての議論である。しかし残念ながら時間の関係か、その議論は深まることはなかった。十分な話し合いの時間が与えられていたならば、もっと内容に突っ込んだ活発な議論になったのかも知れない。活発で充実した話し合いを行わせるためには、あらかじめしっかりとした解を各自に持たせておくこと、話し合いの時間を十分与えることが重要である。

すでに「1 学び合いに必要とされる要件」の「(7) 言葉遣いが適切であること」で指摘したように、上記〈13〉から〈22〉の話し合い活動の中にはくだけた言葉遣いが散見される。先述のように、話し合いの学習で言葉遣いに留意することは、重要な問題だと思われる。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

本時における話し合いは、3～4名の班活動においてのみである。授業者の指示により、班活動に入る段階で、班員同士で向き合うように机を動かした。そのため発言者は聞く人に向かって話す姿勢、聞く人は発言者に向かって話を聞く姿勢が自然とできていた。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

先述のように、話し合いのために与えられた時間はわずか10分あまりである。その中で4人の班構成員が全員自分の意見を述べるという条件だったため、一人の生徒あたりの発言に対する討論は、その生徒の問題提起を含めて3分足らずという短い時間であった。そのため内容の深まった話し合いにまで発展することができず、話し合いを必ずしも論理的に進めることができたわけではなかった。

そうした状況の中ではあるが、〈1〉の発言に対する〈2〉の意見は生徒1の考えの及ばなかったことをアドバイスしようとする発言であり、論理的な話し合いに発展していこうとする兆しが見えなくもない。また〈13〉から〈21〉までの発言は、中身こそ十分ではないが、前の発言を受けてそれに応えるという発言が繰り返されており、この点においては話し合いとして機能しつつあるところが見取れるのではないだろうか。

IV 分析考察に基づく教育課程と教育方法の構想

1. 学び合い成立の要件

(1) 共に学び共に成長しようという意欲態度を持つ集団（学級）であること

学び合いが行われるための基本的な条件である。本稿で取り上げた学級は、先述のように、生徒自らの積極的な発言が見られると同時に、他人の発言をよく聞いて理解しようとする態度が見られる。この点で、学び合いが行われる基盤が確立している学級であるといえる。この条件はクラス担任・教科担任の普段からの学級経営や授業の進め方が大きく影響するものであろう。

(2) 学習課題が明確であること、難易度が適切であること

適切な難易度は学び合いにとって重要な条件となる。いたずらに難易度の高い学習課題であ

っても逆に難易度の低い学習課題であっても、生徒は学習意欲を失うであろう。学年に応じた適切な難易度の学習課題を設定しなければならない。

学習課題が明確であることも、重要な条件であろう。学習課題が明確でなければ、どのような学習活動を行えばいいのか分からず、その結果学び合いが成立しなくなるだろう。しかし、ある一定の条件が整っていれば、学習課題をあえて明確にせずに取り組むという学習活動も可能になるかも知れない。生徒同士で話し合いをし学習課題を明確化していくことを通して、学び合いが成立すると考えられるからである。その場合でも、指導者には明確な意図があり、生徒自身に学習課題を明確にさせるよう指導していかなければならない。

（３）自学がなされ各人解を持っていること

学び合いに入る前の段階で一人ひとりが自分自身の解を持っていなければ、学び合いに入ってもただ他の生徒の意見を聞くだけということにもなりかねない。一人ひとりが解を持てるように事前学習を保證することが不可欠である。

（４）学び合いの進め方が分かっていること

学習活動の中でまず何を行うのか、その次には何をするのかを、生徒に十分把握させなければならない。クラス全体の学習活動であっても、あるいは班活動であっても、指導者が適宜指示を出し、学び合いの方向性をつける必要がある。

（５）一人ひとりの解の吟味検討が保証されること

一人ひとりの解の優れている点・不十分な点を理解し、自分自身の解をより優れたものにしていくところに学び合いの大きな目的がある。だとすれば、一人ひとりの解を学習活動の構成者全員でじっくり検討する条件を整える必要がある。特に話し合いを行うだけの十分な時間を与えることは重要だと思われる。

（６）学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

指導者からの適切な指導は不可欠である。学習活動の中で何を行うのか、どのような問題について話し合いを行うのかなど、適切な指導がなければ、学び合い自体が成立しなくなるかも知れない。また話し合いが進む中で、話題が別の方向に逸れた時にも、指導者が適切な指導を行って軌道修正し、論理的な学び合いとなるようにしなければならない。

（７）言葉遣いが適切であること

班活動の場合、指導者が常に側にいるわけではないこともあり、生徒たちはつい普段生徒同士で使っているようなくだけた言葉遣いで話し合いを進めがちである。また最近の生徒たちは、テレビのバラエティ番組などの影響が大きいせいか、いわゆる「若者言葉」を頻繁に用いる傾向がある。これらを全く認めないというわけではないが、正しい言葉遣い・改まった場での丁寧な話し方を身につけるのも、国語科の持つ重要な役割ではないだろうか。話し合いという学び合い学習の中で、正しい言葉遣いで話をするよう、指導者も学習者も留意しなければならぬ。

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解(答とその理由・根拠)を明確に話すことができる

個人学習の段階でどこまで解にたどり着けたのか、まだどのような問題が残り何が分からないのか、これらをきちんと整理した上で話をするのが重要である。話し合いに入る前に、これらを整理しておくよう、指導者から働きかけることが有効であろう。本稿で取り上げた学級は中学3年生ということもあり、この点についてはおおよそできていた。

(2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

班活動での話し合いなのか、学級全体での話し合いなのか、それによって音量も変わってくる。どれくらいの声の大きさが必要なのか、普段の学習の中で身につけるよう心がけるべきであろう。

また、あわせて他人が話している時はそれを静かに聞くという態度も重要である。ある一人が話している時に他で無関係な話をしていたら、話をしている人は声の大きさを大きくしなければならない。他人の話を静かに聞くことができないということは、学び合いにとって大きな障害となる。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

前の発言で何を言っていたのかをしっかりと理解していることが前提となる。したがって話をする能力とともに、しっかりと聞いて理解する能力も必要となる。その上で、今の発言に賛成なのか反対なのか、どのようなアドバイスをすることができるのかをよく考えて、前の発言につなげて話さなければならない。相手の発言に対する自分の立場を明確にする訓練を行うことが重要であろう。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

話す人は話を聞く人の目を見て話をする、聞く人は話している人の目を見ながら話を聞く、ということが基本となるであろう。クラス全体に向かって話をする時のように一対一の話し合いでない場合は、必ずしもそのようにはならない場合が多い。とはいえ、話をする人はできるだけ話を聞いている人全員に向かって話をするように、また聞く人は話している人の方を向いて話を聞くよう、普段から心がけることが大切であろう。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

指導者から話し合いの目的・手順を明確にしておくことが、論理的な話し合いを成立させるためには必要となる。それと同時に、話し合いの時間も十分に与えなければならない。時間が短ければ、時間に追われて、結局話し合いが論理的にならないことも考えられる。

(6) 正しい言葉遣いで話すことができる

さまざまな情報が氾濫している今日、何が正しい言葉遣い・正しい表現なのか、何がぐちゃぐちゃな言葉遣い・表現なのか、あるいは誤った表現なのか、正確に理解していない生徒も少なからずいるはずである。国語科の授業を中心に、普段から正しい言葉遣いを理解するよう努めな

ればならない。それと同時に、改まった場において話をする時、あるいは目上の人に対して話をする時には、どのような態度で話をしなければならないのかということを、身につけておく必要もあるだろう。

実践者からの見解

島 和宏

1 「学習課題の曖昧さ」の指摘について（Ⅲ 1（2）ほか）

授業で示した学習課題について生徒から出された疑問に対し、授業者が回答した内容が明確なものではなかったと指摘されている。確かに、その通りである。

この点に関して説明させていただく。今回の授業は、当校が進めている「学習過程」に関わる研究の一実践である。この「学習過程」では、学習対象に対して生徒が追究の価値を見だし、自らが課題設定して追究活動を進めていくという流れが構想されている。従って、授業者の回答に含まれている曖昧さは、生徒に判断させる余地を残しておきたかったという意図の上のものであった。

しかしながら、回答の曖昧さは意図したものであったものの、実際の生徒の反応としては、分析で述べられている様子が確かに見られた。その後の展開における不十分さを生まないようにするために、どこまでを明確にし、どこからを曖昧にしておくのかという点について、授業者が事前に明確な線を引いておく必要があると感じた。

2 個人作業時間の短さの指摘について（Ⅲ 1（3）ほか）

確かに、個々の生徒が自分なりの解を見いだすためには時間が不十分であったと感じる。研究協議会の公開授業ということもあり、それ以上時間延長することを避けた。ここにもっと十分な時間をかけ、各自が明確な解をもつに至っていれば、その後の話し合い活動がより充実したであろうことは十分予想される。

3 グループ活動時の成員の言葉遣いへの指摘について（Ⅲ 1（7）ほか）

学級全体での学習の際の発言などに対しては、言葉遣いの適不適について指導してきた。しかし、グループでの話し合い活動の際の言葉遣いについての指導は、授業者の留意がかけられている部分であると確かに感じる。ともすれば、授業者も同じ傾向に陥りかねないという反省もわいてくる。授業時、しかも、国語科の学習となれば、やはりあらゆる活動で国語科としてなすべきことが徹底されていることが望ましいと感じる。今後、この点について留意し、指導の在り方について考えていきたい。

- 今回の授業は、「話すこと・聞くこと」をねらいの中心としたものではなかったが、その授業時の様子を「話すこと・聞くこと」という視点で分析していただき、授業者の普段の取組にどのような課題・問題があるのかについて知ることができた。非常にいい機会となったと感じている。ねらっている点についてはあれこれと策を練り、振り返りもポイントをおさえて行うが、その他の点は普段の取組をもとに活動を進める感じになるため、このようにいくつかの視点から詳しく分析することがない。今後の授業改善の課題を教えていただくことができ、とても良かったと感じる。

島 和宏教諭の授業記録

記録作成者：石塚智美

修正者：中川 諭

公開授業日時：平成17年11月8日（火） 9時45分～10時35分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属長岡中学校 3年2組 生徒数38名

指導者：島 和宏教諭

単元・題材名：思いを効果的に伝えるためには ―「故郷」(全11時間本時第9時)

主な学習課題：魯迅「故郷」を、見たことのない中学2年生に紹介しよう。

公開授業時 第9時

時刻	学 習 指 導	学習者の発言（通し番号で示す） 学習活動の様相（※を付して示す）	備 考
09:45	はい、じゃあ始めましょう。 1. じゃあ、えーと、黒板に書きましたが、思いを効果的に伝えるためには、ということで、みなさんには「故郷」という作品を紹介するという活動に取り組んでいってもらいます。 で、あの一、前これ書いてもらいましたが、ね、コンセプトの。思いを効果的に伝えるためには、あの一、どんな要素が必要なのか、とか、今段階でみんながどんなふうに考えているのか、ちょっと書いてもらったのを見せてもらいました。その中で、思いを効果的にこう伝えるためには、内容をなるべくたくさん盛り込んでいくのが良いのだ、という捉えをしている人や、紹介する内容についても初めからこう順序立てて全部、一から順番にこう並べていくのが良いのだ、というような考え方をしている人もいました。		
9:46	まあ、場合によってはそうかもしれないけど、果たしてそれが全てに当てはまるのかどうかということについて、作品紹介に挑戦していく中で何かこうみんなの中にこう考えが生まれてくるのが確かめられてもいいし、新しいのが見つかるのもいいと思う。そういうのを期待しながらやっていきたいと思います。 それで、えーと、実際にやってもらうのは、前回も軽く話をしましたが、もう1回確認しておきます。どんな形で作るかというのは、「故郷」が映画とかテレビのドラマとかそういうもので、これからみんなに披露される。それを予告編のような形のものを作って紹介に挑戦する、ということです。 目的は、まだこの作品を知らない人が、あなたのこの作品紹介を見て、「あ、この作品を読みたいな」というような気持ちになるということ。作品を知らない人が読みたいな、というふう		

9:48	<p>な気持ちになるような。(板書する)</p> <p>で、今回は誰を相手にして行うのかというと、皆さんの後輩、中学2年生。作品をまだ見たことがない人。(板書する)</p> <p>こんな目的と相手を意識して作っていても、raithたいと思います。</p> <p>で、作ってもらうときに皆さんに注意をしてもらいたいことを今から5つ、前回は確認済みの内容も含めてですが、1つ目は、この「故郷」という作品を今まであなたがたはいろんな形で読んできたわけですが、この作品から受ける印象であるとか、作品全編を通してこう流れている雰囲気といったものがあつたと思います。その雰囲気に合つたものにして下さい。楽しいお話であればそれが伝わるような作品紹介、悲しいお話であればそれが伝わるような作品紹介、「故郷」の場合はどうであつたか、作品から受ける印象、そして全編を通して流れている雰囲気、それがつたわるように。(板書する) それをまず第一に頭の中に入れて。</p> <p>2つ目は時間です。時間は100秒程度。(板書する)</p> <p>3つ目は、ただこう話をするだけでなくあるものを使って。共通して使うのは、コンピュータのプレゼンテーションソフト。(板書する)</p> <p>4つ目は、今まで自分の見た映画とかドラマの予告編を思い浮かべてみるといいのですが、本編の中のものいろいろでできますよね。今回の「故郷」という作品の紹介をするにあたっては、「故郷」という作品の本文中の記述を是非盛り込んでみて下さい。全部それで組み立てるのではなくて、本文中の記述を中に盛り込んで。(板書する)</p> <p>そして、最後は、皆さんに今返却されていますが、これまで取り組んできた内容。人物相関図、誰がでてきて、どんな人で、どんな関係だったのか。2つ目は心情描写。「わたし」に注目しながら作品の中で気持ちがどう動いていったのか。そして3つ目は魯迅についての話とか、魯迅がこの作品を作ったころの世の中の状況とかの話をしたり、作品を通して描かれていたものを基にしながら、あなたなりに作品の主題は何かなというのを捉えて、その3つの活動で取り組んできたものを上手に生かしていく。(板書する)</p> <p>この5つ、まあ6つ書いてしまいましたが、1つ目2つ目は同じと考えて下さい。これに合つてもの。5つの条件を留意点として、頭の中に置きながら作品紹介についての構想を組んでいっ</p>		
------	---	--	--

	てほしいと思います。これずっと黒板に残しておくので、あの一、書いてもらう必要は特にありません。	
9:53	で、どんな形で進めていってもらうのかというと、作業用のワークシートをこれから2種類配ります。1つ目は、これです。自由に使ってください。どんな内容にするかとか、どんなことを盛り込むかとか、構成どんなふうにするかとか、これ自由に使ってください。もう1つは、こっちでいろいろとこう考えたものをまとめていくシートです。パワーポイントというのは画面に出しますので、画面に、あ、画面をどんな場面にしようかというのをこちらの左側の枠の中に書く。その画面を出しているときにどんな紹介をしていこうか、どんなことを話しようか、という原稿になるものをここに書いていく。で、今回は作品紹介で国語でやりますので、プレゼンの画面は絵をいっぱい使うのではなくて、絵ではなくて言葉です。どんな言葉をどんなふうに出していこうか、言葉を使って画面を作っていく、ということで考えてみてください。まずはあちらの構想で、まずは全部出してみても、それをどう組み立てていくかまとまったところからこっちを記入していきます。一応7画面用、7場面作れるだけのスペースがありますが、時間が限られていますので、全部埋める必要はない。場合によっては足りなくなるかもしれませんが、足りなくなったら声かけて下さい。ちょっと余分に印刷してあります。これからの活動の流れ、大体わかりましたか。いいですか。じゃあ、あの一、シート配りますので、まず名前書いて下さい。(シートを配布する) いいですか。じゃあ構想を練る活動から入っていきますが、あの一、ある程度構想がまとまったらプラン、プラン作り、具体的な形でプランに繋げるということに入ってください。一応この授業の中では10時20分まで、10時20分までその構想を練る活動の時間にしたいと思います。20分になった時点で、えー、どの程度構想がまとまってきたのか、それともののあたりで悩んでいるのかということについて話し合う時間をとります。あの一、作成途中でも、構想を練っている途中でも一応20分でできますので、時間の進み具合とバランスをとりながら活動を進めていって下さい。じゃあ早速取りかかって下さい。	
9:56		どこまでやればいいんだろう。全体をなのか、初めの部分だけなのか。
9:58	2. Nさんから質問が出たんだけど、どこまでや	

	<p>ったらしいですか。</p> <p>あ、ごめん。Nさん、何て言ったんだっけ？</p> <p>どっちかな？みんなが作るのはどっちだったかな？核心まで触れてドーンって言うとき・・・</p> <p>どうかな？どこまで出すかな？だから、街角でさ、後姿がかっこいいとかかっこいいとかっていう人があるじゃない？どこまで、どこまで行くのが一番盛り上がるのか？「おーっ！」とか「あー・・・」あるところまではこう盛り上がりは一緒だよな？だからどこまでいか、それはあなたがたの判断だよな？こういうのが（黒板を指し）こうだろうな。このあたりも考えながらやってみて下さい。</p> <p>（机間指導をする。）</p>	<p>違う、そんな変な言い方してないです。（笑）</p> <p>え、だから、予告編みたいに、途中までを見たいって思わせるように作るのか、それともその話自体の核心まで触れてしまって、全体を紹介するのか、どっちかなあと思って。</p> <p>（読みたいという気持ちが）なくなっちゃいますね。</p> <p>あはははは。</p> <p>※各自シートを埋めていく。</p>	
10:03	<p>3. あ、ごめん何回も止めて。今S君としゃべってて、これの書き方なんだけど紙芝居をこうイメージしてもらいたいかな。こっちが紙芝居のお客さんが見るほうで、こっちはその時に読む内容。そんなイメージをもってやってみて下さい。</p> <p>（机間指導をする）</p> <p>・・・辛亥革命っていつ？</p> <p>1911年！</p> <p>（机間指導をする）</p>	<p>先生、辛亥革命っていつでしたっけ？1911年？</p> <p>わかりません。</p> <p>あはははは。</p> <p>※各自シートを埋めていく。</p>	
10:14	<p>（グループの分け方を黒板に書く）</p>		
10:19	<p>4. はい、じゃあストップ！ストップ！あの一、ストップ！ストップ！筆記用具置きなさい。諦めなさい。じゃあね、えーと、時間がいい時間になったので、ちょっとグループごとに、今こんなところまで構想ができました、こんな内容でいこうと思っています、もしくはここで今ちょっと困っています、というようなことについて紹介だけし</p>		

	<p>てもらいます。今こんなふうに思っています、ここまでできました、お互いに紹介をしてみてください。で、グループはこれです。4、4、4、4、4、4、4、3、3、後ろちょっと3人で寂しいですが、3人でやってみてください。紹介順は、ぐるっ、ぐるっ、ここだけこうです。時間は10分ぐらいしかないので、1人が4人グループだと2分ぐらいしかしゃべれませんので、今こんなふうに思ってますというのを書いて下さい。それで、いいですか、紹介よりも聞く時間のほうが長いんですから、あの一、同じグループなった人が言った、紹介してくれた中身について、まず自分のものとちょっとこう比較してみてください。どんな中身になっているのかな、自分のものとこう比較してみてください。もう1つは、これに合っているかどうか。(黒板を指しながら)「あなたちょっと…」とか「これで…」、「えー!」この部分欠けてるんじゃないかなあというのがあるかもしれません。他の人の紹介を聞いてて気付くところがあるかもしれません。まず紹介を聞く。で、ここに合っていないよという部分については指摘をしてあげてください。いいですか。じゃ、机をこうくっつけて下さい。</p>	<p>えー、2分もしゃべるの!?</p>
10:21	<p>じゃあ、時間もないので、どんどん最初の人から紹介をして下さい。 (机間指導をする)</p>	<p>※机を移動する。</p>
10:24	<p>5. 紹介が終わったら、さっきの個人作業の続きに入ってください。</p>	<p>【Aグループの話し合い】</p> <p>1. プレゼンテーションの持ち味があんまり生かせないような、文章だけで表すのがちょっと難しい部分があって、でもそのへんはあんまり話してもしょうがないんで。あとは、主人公に名前がないこと。主人公をプレゼンテーション中に指し示そうと思っても、なんか代名詞とかで指し示せないことがちょっと困ったことです。おわりです。</p> <p>2. 「わたし」は?</p> <p>1. だから、かぎかっこでわたしって使っても…困ったな一困ったなー!</p> <p>2. 私は、まず、えーと、ルントウに再会する前にヤンお婆さんと会うじゃないですか。だけど、なんとなく、その、ルントウのことを思い出してヤンお婆</p>

10:27	6. 一通り紹介が終わったところから、さっきの活動の続きをどんどん始めてくださいね。35分でおしまいよー。	<p>さんが出てきて、ルントウと会うから、その、ルントウのことを思い出した、思い出した時にもう、なんて言うか、なんだろう、ヤンお婆さんとルントウの再会を逆にして話そうかなと。そのほうがわかりやすいかなと。なんだけど、それで、どうやって終わるかが問題。たぶん、あの、ちょっと考えてるのは、その、舟で故郷に別れて、その瞬間で終わりにしようかなと思います。まだわかんない。終わり。</p> <p>3. えーと、今のところは結構、あの一、簡略化で。とりあえず、えーと、当時の舞台背景を言って、あとルントウと主人公のどっちか書かないという方向にしていこうかなと。やっぱりおもしろみをだすっていうのが難しいです。ウケ狙いでは…</p> <p>4. だめだよね。</p> <p>3. だめなんだよね。</p> <p>2. ウケ狙いってどうやってするの？</p> <p>3. なんか結構ウケ狙いをする人もいると思って…</p> <p>2. やだな。やだな。</p> <p>3. その中でまじめに作りたいなと思いました。</p> <p>2. はい。まじめにね。</p> <p>4. 紹介するとこねえなあ。</p> <p>2. いろいろ書いてあるじゃん。</p> <p>1. つまり順調でもう困るところが何もないから私は一人でできるってそういうこと？</p> <p>4. いやいや。</p> <p>3. ひどい。</p> <p>2. ひどい。</p> <p>4. そんなことないすよ。</p> <p>1. じゃあ、じゃあ話そうよ。</p> <p>4. まあ、俺も普通に当時の背景っていうか社会っていうところはちょっと説明しようかな。で、主人公と他の人物っていうか、ルントウと主人公が主に、その人物関係をちょっと説明し</p>
-------	---	--

<p>10:35</p>	<p>7. はい、じゃあ、はい、手を止めて下さい。じゃあ、机、あの一、もとに戻ってないところ、前向きましょう。前向こう。よろしいですか。えーと、構想を練る活動は、もう1時間、もしくは1時間半くらい時間をとります。で、まとまった人から、あの一、実際の画面作りとかそういう活動も含めて作業を進めていきます。とりあえず今日は、今段階どんなふうに構想が練られているのか見せてもらいますので、ワークシート集めます。名前書いてあるのを確認して下さい。</p> <p>ホチキスで綴じてあるあなたが今まで作ったワークシートのコピーは、そのまま大事に持って下さい。次回以降も使います。じゃあ挨拶したらワークシートを集めますので、先に挨拶してしましましょう。はい、終わります。</p>	<p>て。浅く、浅く説明。 1. はい、終わリー。</p> <p>※戻っていないグループは、机を移動する。</p> <p>これ（ホチキスで綴じてあるコピー）は自分で持っているんですか？</p>	
--------------	--	--	--

G 佐藤佐敏教諭の授業（中3）を手がかりに

分析考察者 常木 正則

I 授業の概要

授 業 日 時：平成17年6月15日（水）2校時、10時20分～11時10分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟中学校3年3組 生徒数40名

指 導 者：佐藤佐敏教諭

単 元・題材名：自分たちの討論で主題を練り上げよう－故郷（全11時間・本時第9時）

主 な 学 習 課 題：主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を考えよう。

II 分析の対象とした授業記録

（別紙）

III 授業の分析考察

1. 学び合い成立の要件

（1）共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

授業者は、この要件に関する問題意識が鮮明であり意図的な集団（学級）造りを行っている。その成果は、発言総数36回、発言者数22名という数字に表れている。

具体的な指導の一つが、「賛同の拍手」である。これは、授業者の説明によれば、「仲間の発言に対して納得したり同意したりした場合のみに拍手で意思表示すること」¹⁾である。このような行為を行わせることで、「学習集団全員で一つの結論に辿り着くことを授業の目的として学習者全員に意識させ、検討し合う過程で随時自分の考えが修正されたことを周知させることを奨励する。そして、『共に学び合い、主題をめぐって高め合っている様相』を学習集団全員に認知させる」²⁾とその意図を説明している。

中学校の教室では、おそらく稀有といってよいほどに、共に学び共に高め合う姿勢態度のできていた学級であった。

（2）学習課題が明確であり、難易度が適切であること

学習課題は、「主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を考えよう」である。学習課題の明確さの検討は、この課題では2つのことが検討の対象になる。一つは、「最も大きな心の転換点」と「主題」との関係の明確さである。もう一つは、「最も大きな心の転換点」とは何かの明確さである。本授業での課題追究は、後者の「最も大きな心の転換点はどこか」ということであった。そこで、ここでは、こちらのみを取り上げる。

本学習課題は明確であったか。明確ではなかった。

まず「心」が何を意味するのか不明確である。学習指導13に「気持ちが一番ね、考えが一番大きく変わったというわけですね」とあるように、指導者は、「心」とは気持ちであり考えであるとしている。「心」とは気持ちなのか、考えなのか、両者なのか、このことが明確になっていなかったことにより、学習者の課題追究に混乱をもたらしている。

『だんな様！』と呼ばれたところ」とした学習者は、「心」を「気持ち」と思っていたので

あろう。発言1「(前略)そこを見て、自分も言葉がでなかったみたいなのを書いてあるので、ここが心の転換点だと思いました」の学習者がその例である。発言2・4・5・8・12の学習者も同様である。「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」とした学習者は、「心」を「考え」と思っていたようである。発言6「(前略)まとめたところから、心の転換点かな、と思いました。」、発言7「(前略)僕は、ホンルに『いつ帰ってくるの』って聞かれたところからなんですけど。(中略)むしろその後に、そこから考えを起こしてつなげていったことの方が大切だと思うので、(後略)」の学習者がその例である。発言8・9・10・11・14・16・17・18・20の学習者も同様である。このように「心」を「気持ち」と取るか、「考え」と取るかで課題の答えも変わってくる。この点が明確でないため、両者の間で議論がかみ合わないことが生じている。

次に、「転換点」の「点」をどう考えるかである。気持ち考えの変わった「きっかけ、起点」を指すのか、最も気持ちが高揚した「時点」、最も重要な考えが浮かんだ「時点」を指すのか、このことが明確になっていなかった。いずれを指すかによって、指す箇所が異なってくる。

例えば、発言8は「私は『だんな様!』なんですけど、今の2人に反対で、その、最後の方に書いてある希望みたいな意見っていうのは、元はと言えば、ルントウと再会してから生まれた考えだと思ったので、やっぱり『だんな様!』のところが一番印象が変わってくるのかなって思いました。」とあるように、この学習者は、最も気持ちが高揚した時点を指摘すると共に考えの変化したきっかけ、起点を指摘している。「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」「船から遠くなる故郷を見ているところ(故郷の山々はますます遠くなる)」「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」を指すとした学習者は、考えの変わった「きっかけ、起点」を指す箇所を指摘している。一方、最も気持ちが高揚した「時点」、最も重要な考えが浮かんだ「時点」を指す、とした学習者は、『だんな様!』と呼ばれたところ」「希望という考えが浮かんで、どきとしたところ」を指摘している。なお、発言15は、最も重要な考えが浮かんだ「時点」を「希望という考えが浮かんで、どきとしたところ」と指摘した学習者である。発言19は、最も気持ちの高揚した「時点」を「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」としている学習者で、「心と転換点」を「最も気持ちの高揚した時点」ととらえている。

以上に見てきたように、本時の学習課題は明確ではない。これが原因となって、学び合いにおける討論に混乱をもたらしている。学び合いにおける学習課題の明確さは、討論、話すこと聞くことの重要な要件となる。

難易度については、学習者の発言からみて、難度は高くはないと思われる。学習者の全員が解を持っていた。

(3) 自学がなされ各人解を持っていること

持っていた。指導者は持たせていた。前時に、学習者一人ひとりに、本時の学習課題にかかわる「最も大きな『心の転換点』は?」と「その根拠をできるだけたくさん書こう」を学習プリントに書かせている。

学習指導3「では、主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を話し合いたいと思います。はい。いつもの形です。どこからでもいいです。はい、どうぞ。」の指示で、発言が途切れることなく続いたのは、学習課題への解を持っていたからである。

学び合いにおいては、学習課題について、準備を整えてから臨ませることで、学び合いの質・

成果を保障する。授業記録に見るように、一人ひとりの1回当たりの発言量が多いこと論理的であるのは、あらかじめ、学習課題の解を持っていたからである。

（４）学び合いの進め方が分かっていること

本授業では、学習指導10で「では、グループで話し合いをしてもらいたいと思います。名簿番号の一番若い人から時計まわりの順番でまず一周それぞれ自分の意見を発言してください。そのあとはグループ内でフリー・トーキングをしてください。5分ほど時間あげます。」と進め方の指示・説明があつて、授業記録に見るように、A班は指示通りの班活動を展開している。一方、B班は、指導者の指示に従っておらず、その活動も整然としていない。

進め方が、はっきりとしていないと、班での討論や話し合いがうまく展開しない。話し方聞き方は全体の場合での討論、話し合いと同様であるから、どのように活動を進めるかということが学び合い及びそこでの話すこと聞くことの大切な要件となる。

（５）一人ひとりの解の吟味検討が保障されていること

全体の場合での討論・話し合いでは、学級成員40人のうち、22人が発言している。発言総数36で、22人である。特定の学習者が発言を繰り返しているわけではない。一人ひとりの発言内容が十分検討されているかといえ、やや不十分ではあることは、「2. 学び合いにおいて必要とされる話すこと聞くこと的能力」の「(3) 前の発言につなげて発言しているか」で言及する。

また、授業記録に見るように、本時の学習課題をめぐっては、5人班でお互いの解を紹介しお互いの解が吟味検討されている。授業記録にある2つの班のうち、A班は、模範的な活動が展開している。その活動が十分なものであったかは、班によっても異なる。活動の質については検討の余地があるけれども、この班活動により一人ひとりの解の表明と解への検討を受ける機会は保障された。

（６）学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

授業者は学習指導の具体的手立てとして、「無指名討論で発言がなくなったり論点がぼやけた場合、教師の支援を仰いだり、教師から論点を整理してもらおう」と述べている。

これに該当する学習指導は、「13. ちょっと待ってね。ホンルとシュイションに話が一旦、行ったんだけどね、また話がルントウに戻っているではないかということですね。(以下略)」、「14. はい、もう少し時間が欲しい人は手を挙げ。はい、とにかくちょっと座ってください。はい、ではここ（「だんな様!」と呼ばれたところ）の人たちに言います。この作品はルントウとの関係だけの作品ですか。(以下略)」、「15. では、これから時間を3分とります。今までやってきていて明確にしてなかったところなんです、学習行為としてのスキルを言いますので、この中から選択して考えてください。(以下略)」である。

授業者が言うように、討論、話し合いが順当に展開しなくなったときに、指導を入れるのは当然のことである。しかし、適切な指導を行うことは難しいことである。

班での討論、話し合いに指導を入れることはさらに難しい。40人学級で班員5人で8班である。8つの班が同時進行で活動を展開している。班活動にどのような仕方で指導を入れていくか。一つの班に張り付くことである。そして、時々他の7つの班の外面的な活動状況を観察し、かなり長い時間、活動が停滞しているような班があれば、張り付いた班の活動状況を見ながら

になるが、その班に赴いて指導する。ただ、ぶらぶら8つの班をめぐるのではなく、今回の班活動にはどこの班に張り付くかあらかじめ計画をしておくことである。そして、順次すべての班に平等に張り付くようにすればよいであろう。

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解(答えとその理由・根拠)を明確に話すことができる

本授業での、発言内容の構成は、基本的に、学習活動1「私は『だんな様!』と呼ばれたところ派なんですけど。その根拠として、ルントウの後ろからシュエーションが出てきたときに、そこになんかこれぞまさしく昔のルントウであるみたいなことが書いてあるので、今のルントウの疲れた様子と昔の無邪気なルントウの様子が対比というか、そこが今のルントウと昔のルントウの姿の違いが明らかになっているので、そこを見て自分も言葉が出なかったみたいなのが書いてあるので、ここが心の転換点だと思いました。」の発言に見るように、結論—根拠—結論、となっており、論理的である。この構成は、ある見解への反論を述べる場合にも適用されている。例えば、発言7「付け足しでIさんとHさんの意見に反論します。僕は、ホンルに『いつ帰ってくるの』って聞かれたところからなんですけど。まずルントウと会うのを、最初から船の上から楽しみにしていたというところがまずひっかかって、母と話をしてからやっと故郷の美しい思い出が蘇ったような気がしたってあって、たぶんそれまでは、忘れていたと思うんですよ。だから、ルントウと会うこと自体はまあ、偶発したイベントみたいなもので、むしろその後、そこから考えを起こしてつなげていったことの方が大切だと思うので、僕は『だんな様!』のところから始まるとは思いません。」である。

この学級の大方の学習者は、以上に見たように、自分の解を明確に述べている。

(2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

十分な音量であった。発言者から一番遠い学習者に声が届く音量で話すことは、話すことの力の基本である。もし、届いていないという事態が生じたなら、直ちに、学習者または指導者が、届いていないことを発言者に告げることである。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

全発言36を、発言3を除き(この発言は、指導者の誤解を解くための発言であるため、除く)、分析する。分析の記号は以下のとおり。

- もう一度話してもらうことを要請している発言
- ？ 発言内容に質問している発言
- ← 前の発言に同意した発言
- 前の発言に反論した発言
- | 前の発言と関連しない発言

全体での討論または話し合いは、初めの討論(発言1~20)、班学習後の討論(発言21~29)、指導者からの新たな課題提示後の話し合い(発言30~36)の3回にわたって行われている。そこで、それぞれを分けて分析考察する。なお、本討論の分析考察の前提として以下の諸点をあげておく。

- ① 学習課題の自学は前時までになされている。

② 各人の解はどこにあるか授業開始前に黒板に示されている。解の分布は以下のとおり。

「だんな様!」と呼ばれたところ	－ 20 人
ホニルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ	－ 8 人
船から遠くなる故郷を見ているところ（故郷の山々はますます遠くなる）	－ 1 人
横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ	－ 9 人
希望という考えが浮かんで、ドキッとしたところ	－ 2 人

③ 授業終了時点の分布は以下のとおり。

「だんな様!」と呼ばれたところ	－ 6 人
ホニルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ	－ 33 人
船から遠くなる故郷を見ているところ（故郷の山々はますます遠くなる）	－ 0 人
横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ	－ 1 人
希望という考えが浮かんで、ドキッとしたところ	－ 0 人

④ 討論の仕方は、無指名討論である。無指名討論とは、授業者の説明によると、「教師の指名を待たずに、生徒たちが自主的に発言し合う討論」である。

A 最初の全体討論（発言 1～20）の分析考察

1) 分析

この場面の討論の目的は、自分の考える「最も大きな心の転換点」はどこかを、根拠を添えて述べること及び他の学習者の解に根拠を添えて同意したり反対したりすることで、一つの結論を得ることである。

発言 1：『だんな様!』と呼ばれたところ』であると根拠を添えて述べている。

〔ここで、学習指導 4「はい、じゃ、特にまずこの辺の意見の人たち、どんどん言ってください。書かれている心を言ってください。どうぞ。」が入る〕

| 発言 2：発言 1 に関係なく、『だんな様!』と呼ばれたところ』であると根拠を添えて述べている。

| 発言 4：発言 1・2 に関係なく、『だんな様!』と呼ばれたところ』であると根拠を添えて述べている。

〔ここで、学習指導 7「はい、『だんな様!』に限りません。どこからでもどうぞ。」が入る〕

← 発言 5：発言 4 の見解に付け足すとし、『だんな様!』と呼ばれたところ』であると根拠を添えて述べている。

→ 発言 6：発言 1・2・4・5 の解とは異なる「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」であると述べ、発言 1・2・4・5 の解の根拠を否定している。

→ 発言 7：発言 6 を受け、発言 6 と異なる「ホニルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」であると述べ、発言 4 の内容を否定している。

→ 発言 8：発言 6・7 の解を否定し、『だんな様!』と呼ばれたところ』であると述べている。

→ 発言 9：発言 8 の解に反論し、「ホニルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」であると述べている。

→ 発言 10：発言 1 の解に反論し、「ホニルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」であると述べている。

- 発言 11：発言 10 の解に反対し、発言 6 を補強している。解は「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」である。
- 発言 12：発言 7 に反対し、発言 5 を補強している。解は『『だんな様！』と呼ばれたところ』である。
- ←発言 13：発言 12 を受けて、自説（ルントウのことが蘇ったのは母との話から、ということ）を補強している。
- | 発言 14：自説の「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」であると述べ、『『だんな様！』と呼ばれたところ』への反対意見を述べている。
- | 発言 15：自説の「希望という考えが浮かんで、どきとしたところ」であると根拠を添えて述べている。
- | 発言 16：自説の「ホئلにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」であると根拠を添えて述べている。
- 発言 17：発言 16 の意見に同意し、自説の根拠を述べている。解は、「ホئلにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」である。
- 発言 18：発言 16・17 の意見に同意し、自説の根拠を述べている。解は、「ホئلにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」である。
- 発言 19：発言 16・17・18 の解に同意し、自説の根拠を述べている。なお、この学習者は、発言 5・12 では、『『だんな様！』と呼ばれたところ』としていた。解は、「ホئلにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」である。
- 発言 20：最初の解「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」から、発言 16・17・18・19 の解に同意し、最初に持った解の根拠を否定し、「ホئلにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」に変えた。
- 〔この後班学習に入る〕

2) 考察

発言 1 の後、学習指導 4 で、「はい、じゃ、特にまずこの辺の意見の人たち、どんどん言ってください。書かれている心を言ってください。どうぞ。」が入ったこともあって、『『だんな様！』と呼ばれたところ』を支持する発言が 5 まで続く。発言 4 の後、学習指導 7 で、「はい、『だんな様！』に限りません。どこからでもどうぞ」が入り、発言 6・7 で、「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」、「ホئلにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」の解が表明される。その後、発言 8 で、発言 6・7 の解への反論がなされている。発言 9 以降は、4 つの発言（発言 12・13・15・19）を除いて、「考えが変わったきっかけ、起点」を示すところの指摘とその根拠を述べる発言が続いた。討論の流れは、『『だんな様！』と呼ばれたところ』を支持する発言から、「ホئلにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」を支持する発言へと移動している。

他の学習者の発言内容に対して、聞き取れなかったためにもう一度発言を要請する発言と質問をする発言は 1 回も見られない。前者については、発言者の音量が十分あったためそのような発言がなかったのであろう。後者については、発言内容によく分からないことがあったら質問をするように、という指導がないことによるのであろうか。発言内容が理解できないということはよくあることである。その発言につなげて発言していくためにも、分からないことがあったら質問する、という質問力が学び合い学習では必要である。

この場面での討論では、課題の自学がきちんとされていたことによるのであろう、自学によ

る自説の開陳がきちんとされている。また、前の発言につなげていくという意識が働いている。前までの発言とどうつながるのかを最初に述べてから、自分の解を述べている例が多い。発言5「Hさんに付け足しで、・・・」、発言7「付け足しで、IさんとHさんの意見に反論します。・・・」、発言8「わたしは『だんな様!』なんですけど、今の2人に反対で、・・・」発言9「反論します。・・・」等々、である。

文章や談話での論理性を高めるため、文と文、段落と段落を結ぶ接続語句を適切に用いることと同じように、前までの発言とどのようなつながりをもたせて述べるのかを冒頭で述べさせることは好ましいことである。またそのような表現力は話すことの力の一つである。学習指導では、話のつながりを示す表現を話の冒頭に入れさせること及び多様な表現法を習得させることである。

B 班学習後の全体討論（発言21～29）の分析考察

1) 分析

この場面の討論の目的は、学習指導11「はい、ひとまず話をやめて、机を戻してください。では、グループの中で今意見が変わった人がたくさんいましたですね。では、グループ内だけで友達を説得したのはもったいないですのでね、それを全体にね、それを還元してください。はい、どうぞ。この意見で変わりましたということを発表してもいいです」に見ることができる。「最も大きな心の転換点」はどこかを根拠を添えて述べること。異なった解に対して違うことを根拠を添えて述べること。意見を変えたことを理由を添えて述べること。この活動を通して、最初の討論の目的と同様「最も大きな心の転換点」はどこかについて、一つの結論を得ることである。

分析の観点として、最初の全体討論での観点に次の観点を追加する。

○ どのような内容の発言をしているか

- ア 「最も大きな心の転換点」はどこかを根拠を添えて述べている
- イ 異なった見解に対して違うことを根拠を添えて述べている
- ウ 意見を変えたことを理由を添えて述べている
- エ その他

討論の仕方は、最初の討論の時と同様、無指名討論である。

発言21 見解が変わっていった経過を述べ、現在は、「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」であることを根拠を付して述べている。－ウ

発言22 班での学習の結果、「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」であると報告している。－ア

発言23 「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」であると述べている。－ア

発言24 『だんな様!』と呼ばれたところ」は違うことの根拠を述べている。－イ

→発言25 「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」は違うことの根拠と『だんな様!』と呼ばれたところ」とする根拠を述べている。－イ・ア

←発言26 発言25の見解を支持する発言を行っている。－ア

→発言27 発言26の見解に反論する根拠を述べている。－イ・ア

←発言28 発言27の見解を支持する根拠を述べている。－イ・ア

→発言29 見解『だんな様!』と呼ばれたところ」であることの根拠を述べている。－ア

2) 考察

① 発言の関連性

発言 21～23 までは、各人がそれぞれの見解を根拠を付して述べている。発言 24 以降は、「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」と『だんな様!』と呼ばれたところとの対立した討論が展開している。両者の違いは、「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」は直接的な「きっかけ、起点」、『だんな様!』と呼ばれたところは根源的な「きっかけ、起点」と、捉えていることにあるようである。

② どのような内容の発言をしているか

この討論の場は、最初の討論及び班学習での討論を経ての場である。自分の解と根拠を述べるだけではなく、異なった解の根拠が適切でないことを述べる必要がある。発言 25・27・28 では、自分とは異なる解の根拠に反論し自分の解の根拠を述べている。こうした述べ方が望ましい。

C 新たな課題提示後の全体での話し合い（発言 30～36）の分析考察

1) 分析

この場面の話し合いの目的は、指導者の問いに答えることである。学習指導 13 で「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」とすると対役がルントウなのに説明できるかを、学習指導 14 で『だんな様!』と呼ばれたところ」とするとルントウ以外の登場人物との関係を説明できるか、を問うている。前者では検討の時間を 1 分、後者では検討の時間を 3 分与えている。学習活動の様相は、教科書を読んでいたり周りの学習者と意見交換をしていたりしていた。

分析の観点として、最初の全体討論での観点に次の観点を追加する。

○ 指導者の質問に答えているか

ア 答えている

イ 答えていない

ウ 答えているのかいないのかはっきりしない

話し合いの仕方は、最初の討論の時と同様、無指名である。

発言 30 シュイション（ホンルのことー常木注）とルントウが同じことを言っているのてつながっている、という趣旨のことを述べている。ーア

←発言 31 影響を与えたのがルントウで、気づくきっかけを作ったのがホンルである、という趣旨のことを述べている。ーア

←発言 32 ルントウとのことからマイナス思考から、ホンルに聞かれてからプラス思考へと変わっていつている、という趣旨のことを述べている。ーウ

←発言 33 ホンル、シュイション、楊お婆さんのことが書いてなければ、・・・についての考えは浮かんでこない、という趣旨のことを述べている。ーウ

| 発言 4 ルントウのイメージが変わったところを検討すると、「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」となる、という趣旨のことを述べている。ーイ

←発言 35 「横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ」であることの根拠を述べている。ーイ

→発言 36 発言 34 への反論を述べている。ーイ

2) 考察

指導者は、「最も大きな心の転換点」を「ホシルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」「『だんな様！』と呼ばれたところ」としている学習者に質問をし、答えることを求めている。質問に正対した発言をしているのは発言 30・31 である。正対していない、またははっきりしない発言が、発言 32 以降続く。このような事態が生じたのは、質問の意味が明確でなかったことによると思われる。

〈総括的な考察〉

本時の学習課題は、「最も大きな心の転換点はどこか」である。この課題の解(どこであるかということとその根拠)は全員が授業開始前に持っていた。本時は各人の解を出し合って、一つの結論を得ることである。

本時の学び合いでは、各人が自分の解を明瞭に出したり異なった解のその根拠に明瞭に反論したりと、学び合いにおける話し方のレベルは非常に高い。しかし、学習課題の意味が多様に理解されているため、一つの結論を得ることができなかった。

また、新たな課題提示後の全体での話し合い(発言 30～36)での発言に、指導者の質問に正対していない発言が多かったのは、質問の意味が明瞭でなかったことによるものであり、学習者の聞き方・話し方に問題があったとは言えない。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

まず、この授業での全体での討論、話し合いにおける着席形態の実際とその問題点を指摘する。全体の形態は、コの字型である。向かい合って着席している学習者は、3人4列で向かい合っている。正面を向いて着席している学習者は、8人2列である。この着席形態は、ここでの分析の観点から見た場合、全員が前方に向かって着席している形態に比べて改善した着席形態ではあるが、まだ、検討の観点に見る話す聞く活動を全員ができる着席形態ではない。

班学習では、机を漢字の凸字型に並べるので、隣の人に視線を届ける場合は首をひねる必要があるが、話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すこと、話す人に体を向け視線を向けて聞くことが可能な着席形態である。

なお、この班学習では、体勢は良好であるが、視線を向けることはほとんどされていない。これは、視線を向けることに抵抗感があるからであろう。視線を向けて話すということが習慣化していない学習者は、意識的に視線を向けて話す努力をしない限り、身につかないであろう。

全体での討論と話し合いでの実態分析の結果は以下のとおりである。分析の観点は以下のとおり。

○ 誰に発言を届けようとしているか

- A 学級の成員
- B 指導者
- C 不特定

○ 誰に(どこに)視線を向けているか

- ア 発言を届けようとしている人に
- イ プリントや教科書に(プリントや教科書に書いてあることを引用しながら話している場合を除く。その必要がないにもかかわらず、終始プリントや教科書に向かって話している

事例である)

ウ 下(机)に(これも、机の上においた、プリントや教科書に書いてあることを引用しながら話している場合を除く。その必要がないにもかかわらず、終始下を向いて話している事例である)

A 全体討論(発言1～20)の分析考察

1) 分析結果

発言1 Cーイ、発言2 Bーウ、発言3 Bーア、発言4 Bーア、発言5 Aーア
発言6 Bーア、発言7 Bーア、発言8 Aーア、発言9 Bーア、発言10 Bーア
発言11 Bーア、発言12 Aーア、発言13 Bーア、発言14 Bーア、発言15 Aーア
発言16 Bーア、発言17 Bーア、発言18 Aーア、発言19 Aーア、発言20 Bーア
分類すると以下のようになる。

発言Aーアー 6

発言Bーアー 12

発言Bーウー 1

発言Cーイー 1

2) 考察

指導者に向けて話しているケースが多い。次いで多いのは、学級の成員に向けてのケースである。なぜこうなるのか、その要因を指摘する。まず、前者のケースは、指導者が学習者の発言を積極的に受け止める姿勢を見せるからである。このような姿勢を見せる指導者は、発言者にとっては絶好の話を届ける対象となる。発言者は、体勢も視線も一点に定めることができ、安心して発言できるであろう。なお、指導者は、発言内容を的確に捉え、その要点を板書する必要もあって、教室の中では最もしっかりした聞き手になっている場合が多い。また、指導者は唯一、学習者のいずれにも正対した体勢、視線を取ることでできる位置を占めている。

次に、後者のケースは、これまでの学習での「発言を学級の成員に届けるように」という指導の成果であろう。しかし、学級の成員全員に向けての体勢、視線を取ることは、コの字型の着席形態をとっても不可能である。学級の成員全員に話を届けようとしている姿勢はうかがわれるのであるが、その体勢、視線の方向は焦点が定まらない。

では、以上のような問題点を克服するにはどうすればよいのか。発言者を前に出させればよいのである。指導者の占めている位置に学習者を立たせて発言させればよいのである。学習者が指導者にではなく、他の学習者に正対して話を届け、また正対して話を受け取るためには、これしか方法はない。

なぜ、この方法が取られないのか。指導者が、学習者の学習を統括する、という意識が抜けないからであろう。この統括意識を捨てて、どうすれば正常な話す聞くの活動となるのかを優先して、学習活動を組織すればよいのである。

B 班学習後の討論(発言21～29)の分析考察

1) 分析結果

発言21 Aーイ、発言22 Aーイ、発言23 Bーア、発言24 Bーイ、発言25 Aーウ
発言26 Aーウ、発言27 Aーア、発言28 Bーア、発言29 Aーア
分類すると、以下のようになる。

発言 A－ア－2

発言 A－イ－2

発言 A－ウ－2

発言 B－ア－2

発言 B－イ－1

2) 考察

この全体討論では、指導者から、「最も大きな心の転換点」はどこかを根拠を添えて述べること、異なった見解に対して違うことを根拠を添えて述べること、意見を変えたことを理由を添えて述べること、が要求された。この場での、体勢、視線の様態は多様である。こうした状況になっているのは、先の全体討論での考察で指摘したことと同じく、学級の成員全員に向けての体勢、視線を取ることができない着席形態と、他の学習者に正対して話を届け、また正対して話を受け取ることのできる活動形態（発言者を前に出させて発言させるなど）を取っていないからである。どこに向けて体勢を取るか、誰に視線を向けて話すか、定めがたい位置にいるからである。

C 指導者からの新たな課題提示後の話し合い（発言 30～36）の分析考察

1) 分析結果

発言 30 B－ア、発言 31 A－ア、発言 32 B－ア、発言 33 B－ウ、発言 34 A－ア

発言 35 B－ア、発言 36 B－ア

分類すると、以下ようになる。

発言 A－ア－2

発言 B－ア－4

発言 B－ウ－1

2) 考察

この場での話し合いは、指導者から、「最も大きな心の転換点」を「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」「『だんな様！』と呼ばれたところ」としている学習者に質問をし、答えることを求めている。ただし、質問をした指導者に向けて答えるのではなく、質問された課題を学習者同士で解決することが求められているのである。にもかかわらず、この場での話し合いが、指導者に体勢を向けた話し方が多いのは、次の理由によるのであろう。通常の言語生活では、質問をした人に答えることが普通であることから、つい質問をした指導者に向けた姿勢がとられるからである。また、(1) 全体討論（発言 1～20）、(2) 班学習後の討論（発言 21～29）の考察で明らかにしたように、学級の成員全員に正対して話を届け、また正対して話を受け取ることのできる話す聞く活動形態がとられていないからである。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

一つのことについてであれば、そのことをめぐって、討論、話し合いを進めれば、論理的な展開となる。しかし、本授業でのように複数の検討課題がある場合、その討論過程が論理的に展開するためには、配慮すべきことがある。

今回は、課題「最も大きな心の転換点はどこか」の5つの解を討論によって一つの結論に導くことと、指導者から出された2つの質問、「ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ」と

すると対役がルントウなのに説明できるかと、『だんな様！』と呼ばれたところ」とするとルントウ以外の登場人物との関係を説明できるか」の討論、話し合いである。

なお、本授業の指導者は討論、話し合いで、無指名討論という方法を取っている。したがって、初めの討論（発言 1～20）、班学習後の討論（発言 21～29）、指導者からの新たな課題提示後の話し合い（発言 30～36）のいずれにおいても、討論、話し合いに入る前に、どのような順序で討論、話し合いを進めるかの指導はない。

「（3）前の発言につなげて発言しているか」で分析考察したように、大体前の発言につなげて発言をしており、つなげて発言しているということで、また、解の分布が授業のはじめの 5 つから 3 つに絞られたことから、ほぼ論理的に展開している、といえそうである。しかし、さらに論理的な展開も考えられる。

例えば、順番に討論、話し合いを進めることである。初めの討論（発言 1～20）、班学習後の討論（発言 21～29）では、あげられた順番にとか少数派の解からとか、指導者からの新たな課題提示後の話し合い（発言 30～36）では、最初の質問の解について一通り話し合ったら、次の質問の解の話し合いに移るといようにである。こうすることが、自然な論理に従うことになる。本授業では、あっちへ行ったりこっちに戻ったりというような混乱は見られないが、それは、つなげて発言する力のある学習者集団であったからである。そうした力のない学習者集団の場合は、討論、話し合いの順番を確認してから、討論、話し合いをさせることで、学び合いと討論、話し合いの論理性を保障する。

IV 分析考察に基づく教育課程と教育方法の構想

1. 学び合い成立の要件

（1）共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

この要件は、教科経営、学級経営、学年経営、学校経営にかかわる。中学校では、教科経営のみでは、意欲態度の十分な育成は期しがたいであろう。授業者の所属する中学校では、学校の研究主題を「共に学ぶ姿のある授業」としており、教職員が一丸となって取り組むことで上記の意欲態度の育成に成果を挙げている。小学校では、学級経営が鍵を握るであろう。

小学校高学年あたりからは、精神発達の特性から微妙な人間関係が生じるから、学習面生活面で、共に学び共に成長しようという意欲態度を涵養することに努める必要がある。本授業では、「賛同の拍手」の奨励等により、中学 3 年生といえども、学級の学習活動に、共に学び共に成長しようという意欲態度を持って臨むことができる事実を示していることから、困難はあろうが決して実現不可能ではない。

（2）学習課題が明確であること、難易度が適切であること

学習課題が明確であること、難易度が適切であることは、自学にとっても学び合い（共学）にとっても不可欠なことである。国語教育では国語の力が未だ明確でないことから、その影響を受けて、学習課題が不明確になりがちである。明確さや難易度の適切さを判断する一つの方法は指導者自らがその学習課題に取り組んでみることである。自分で実際にやってみれば明確さも難易度も判断できる。

（3）自学がなされ各人解を持っていること

学習課題の提示、即、解答させるケースもないではない。しかし、かなり頭を働かせなければならぬ学習課題については、まず、自学で取り組みせ、一通りの解を持たせてから学び合いに取り組みさせることが原則である。

(4) 学び合いの進め方が分かっていること

無指名討論は、学習者自身による学習の進め方の一つの在り方である。全体の場合での学び合いでは指導者がその進め方の指揮権をとることが多い。小学校の低学年では、そうしなければ学習活動が展開しない。しかし、小学校の中学年以降では、指導者が、順次何をするか指示説明するのではなく、学習の進め方を単元の冒頭で示すことで、あるいは、ある学習の進め方を繰り返させることで、学習者自らが学習を進めていく様相を具現したい。

少人数の学習（班学習、グループ学習）では、この学習の進め方が分かっていることが非常に大事である。学習の進め方の理解が徹底していないと、グループの活動が停滞したり混乱したりする。

(5) 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること

学習課題に取り組みせた以上、各人の自学による解を学級の成員に紹介する機会を設けることは当然なことである。相互に吟味検討する活動を組織すれば更によいことである。学級の成員が多ければ、少人数の学習者グループの中で行わせればよいことである。

(6) 学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

このことも当然な指導である。そのために指導者がいるのである。

2. 学び合いに必要とされる話すこと聞くこと的能力

(1) 解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことができる

小学1年生にも要求している能力である。明確に話すことを徹底することである。あいまいないい加減な話を許容しないことである。

(2) 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

これも1年生にも要求している能力である。話し手から一番遠い聞き手に、十分聞こえるか確かめさせることで、どのくらいの音量で話せばよいか、感覚的に理解させればよい。高梨敬一郎氏が「声は、誰かに届けるために出すもの、目的的に出すものであることを意識させればいいのです」³⁾と述べている。ただ大きな声を出せばよいというものではない。

(3) 前の発言につなげて話すことができる

つなげて話す能力を育成するには、前の発言につなげて発言することを明示する「つなぎ言葉」を冒頭に置かせるとよいのではないか。いくつか事例を挙げる。

□ もう一度話してもらうことを要請する発言

- ・廊下が騒がしくて聞き取れませんでした。もう一度話してください。
- ・すみません、ちょっと別のことを考えていて、聞いていませんでした。なんとなくとてもすばらしい発言のようでしたので、もう一度話していただけないでしょうか。

？ 発言内容に質問する発言

- ・話の中に、「賛同の拍手」という言葉がありましたね。それはどういうことでしょうか。説明していただけないでしょうか。
- ・根拠が2つあるとのことですが、それは、一つはAということ、もう一つはBということとよかったでしょうか。

← 前の発言に同意する発言

- ・今の〇〇さんの意見に賛成です。私も〇〇さんと同様の根拠でAだと思います。
- ・今の〇〇さんの意見に賛成です。しかし、根拠としてCということもあると思います。

→ 前の発言に反論する発言

- ・今の〇〇さんの意見Aに反対です。なぜかという、・・・。
- ・今の〇〇さんの意見Aに反対です。もしAならば、・・・。

| 前の発言と関連しない発言

- ・どうも議論が混乱してきたように思います。今ここで、何を議論すればよいのか、整理してみたいと思います。よろしいでしょうか。・・・。
- ・ちょっと話の方向を変えさせてもらいますが、よろしいでしょうか。・・・。

(4) 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

視線を交わすことのできる着席形態、活動形態を取ることであり⁴⁾。

(5) 話し合いを論理的に進めることができる

学習課題によるが、どうしたら一番効率的な討論、話し合いができるか、討論、話し合いの進め方をあらかじめ決めてから取り組ませることも一つの方法であろう。

注

1) 2) 授業者の説明等の出典は、公開授業時に配布された学習指導計画案等による。

3) 高梨敬一郎『これが本当の朗読だ』大阪書籍、2005年、11～12頁参照。

4) 齋藤孝氏が同趣旨の見解を『コミュニケーション力』(岩波新書、2004年)で展開している。氏は着席形態と同義のポジショニング(座席配置)という言葉を用い、「ポジショニングは、コミュニケーションの質を決定する大きな要因だ。どこでもポジショニングを自在に組み替えるセンスが、コミュニケーション力の重要な一部を占める。」と述べ、さらに、「私の経験では、場の組み替えを積極的に行う人は非常にまれである。」と述べている。話す人聞く人が正対できる着席形態(座席配置)、活動形態を柔軟にとっていくことが肝要である。

実践者からの見解

佐藤 佐敏

これほどまでに自分の授業が鋭角的に分析の俎上に載ったことは今までになかった。それだけで実践者として望外の喜びを感じる。そして、分析者の指摘の多くは私の実践の今後の課題を明示しており、これもまたありがたいことである。分析してくださった先生方に心より謝意を申し上げたい。

それでは、実際の分析にしたがって、授業者としての見解を端的に述べる。

常木教授は次のように授業学級（3年3組）を評価している。

「中学校の教室では、おそらく希有といってよいほどに、共に学び共に高め合う姿勢態度のできていた学級であった」

また、鈴木教授は、次のように授業学級（2年2組）を評価している。

「学級の構成員すべてが、共に学び共に成長しようという意欲態度を持っている。」

授業者として、共に授業を創り上げようとした生徒の姿を評価してもらえたことは、最高の喜びである。分析者にこのように語らせた生徒たちと授業を公開できたことに、感謝したい。

授業には目的がある。今回の授業の目的は、「共に学び合う姿のある授業」を公開することにあった。「共に学び合うことで、自分の最初の解釈が深まっていくこと」を目指した授業であった。この点が、今回の授業公開の目的である。つまり、授業者のねらいは、「共に学び合う姿」を生徒の姿で見取ってもらうことにあったので、その授業の第一義的なねらいを評価いただいたと解釈する。

次に授業者がねらっていたのは、互いの意見を述べ合う上で、「解釈に深まりがあったかどうか」である。その点においては、次のような痛烈な批判をいただいた。

「全体として上滑りな授業になっていないか、今一度吟味してみる必要がある。」「上滑りの討論でよいのか、改めて問いたい。」

授業者は、この批判については、以下のように考える。

発言のみを取り上げると、議論が上滑りとなっていたとも解釈できる。そして、その理由は、授業者の意図を推測してくださったように「スピーディな展開の妙味を重視した授業であったため」であった。分析者の論述にあるように、授業者は授業におけるテンポを重要視している。

広く中学校の国語教室を見渡すと、「自主的に発言する生徒が1人もいない学級」「発言者が10人に満たない学級」「発言総数が20にも満たない学級」が、なんと多いことであろうか。授業者は、その実態を前にして、「意欲的に発言し合い、高め合っている国語教室もある」ということを示したかった。そのためには、テンポある展開は、授業の生命線であった。分析者が、授業者の意図を思いはかってくださっていることに、感謝する。

そして、「上滑り」というご指摘には謙虚に耳を傾けたい。代案を示してくださっているように、立ち止まり、全員にゆっくりと文章を咀嚼させる必要は確かにあったと省察する。いかに「無指名討論」であったとしても、検討を深めるためには、教師が積極的に話し合いの舵取りをすべき場面はあった。その点で躊躇したことは反省しなければならない。そして、議論が噛み合っていない部分における最も大きな原因が、両教授のご指摘のとおり、「心の転換点の検討に問題があった」とする点も甘受する。

さて、それでは、今回の授業は、授業者のねらっている姿に、生徒は達していなかったの

あろうか。両教授のご指摘はご指摘として、事実を基にした分析であり、反論の余地はない。しかしながら、授業者は、授業者のねらっている姿に生徒が達していなかったとは判断していない。それは、次の理由からである。

「授業後の生徒の学習プリントで、解釈の深まりを十分に確認できる」からである。

多くの生徒に、この討論の末に、解釈の深まりはあった。自分の気付かなかった解釈に気付いたり、より妥当な解釈に納得して新たな解釈を記述したりする姿はあったのである。

三宮真智子は、「できるだけたくさんの推理を出してください」という量強調指示と「できるだけ鋭い推理を出してください」という質強調指示を比較し、量強調指示のほうが、量的にも質的にも創造的推理を促進したという実験結果を発表している^{※1}。確かに、「論理的に噛み合っていない話し合い」であったり、「必ずしも前者の発言に絡めた話し合い」でなかったりした様相はあった。しかしながら、その発言量において、生徒は、個々の興味・関心に応じて、それぞれが、他者の発言に耳を傾け、自分の解釈と対比し、自分の解釈を深めている姿はあった。発言総数41回、異なり発言者数25人という数値は、上滑りとなる話し合いに陥っていたとも言えるが、多くの生徒の解釈が互いの解釈を触発し合う状況を創り出していたとは言えないであろうか。授業者が、「無指名討論」と銘打ち、それができる状況に生徒たちを鍛えてきたのは、「多くの解釈が互いの解釈を触発し合う」という意図に基づいている。

なお、鈴木教授は、授業中の生徒の「話すこと聞くこと的能力」についても言及している。どの指摘も、事実に基づいた妥当な評価であり、今後の授業者の授業に参考となるものであった。殊に、「〇〇さんの△△という意見に…」と論点を明確にした文型を生徒に与えて話させる方略は、生徒の聞く力を高め、論点の噛み合った論理的な話し合いを推進する力となるであろう。是非、今後の授業に取り入れていきたい。また、生徒に、今以上に論理的な話し方を身に付けさせるべきであるということや、文脈のねじれのない話ことばを話させる必要もある。加えて、俗語などを語らせないように指導する必要もある。

これと同様に、常木教授は、「発言内容によく分からないことがあったら質問をするように、という指導」をすべきであると述べている。「分からないことがあったら質問する、と言う質問力が学び合い学習では必要である」というご指摘も、参考にしていきたい。

これら「話し合う力」は、話し合いの場でしか育てられない。取り立て指導では身に付かないという多くの論文が発表されている^{※2}。

しかしながら、誤解を恐れずに述べると、現場の国語教師としては、実は、ここにジレンマがあることも述べておこう。つまり、「話し合いの最中に、話し方について指導することが、生徒の発言意欲を減退させることにならないか」というジレンマである。生徒の意識は「発言内容」に向かっている。その時に「話しことば」や「話し方」「話し合いの方法」について、授業者が、中学生という多感な生徒たちの発言意欲を削ぐことのないように、さりげなく、しかし、それでいて本人たちが納得するように配慮して指導していくことが、どれほど可能になるか——両教授のご指摘は、このジレンマを乗り越えるべく、「恐れず、指導せよ」という熱きエールであると解釈する。週3回の国語授業という枠組みの中で構築される生徒と授業者の関係性において、生徒の学習意欲や発言意欲を大切にしつつ、その可能性を探っていきたい。

※1 三宮真智子(2001)「創造的思考」森敏昭編著『おもしろ思考のラボラトリー』北大路書房 pp.121-138

※2 山元悦子(2002)「聞く・話す力を育てる国語科教育の構想」福岡教育大学紀要第51号第一分冊 pp.57-70

(注記) 本稿は、鈴木恵の「E 佐藤佐敏教諭の授業(中2)を手がかりに」も対象とした論考である。

佐藤佐敏教諭の授業記録

記録作成者：金 海燕・上松恵理子・常木正則

公開授業日時：平成17年6月15日（水）2校時10時20分～11時10分

学校・学年・組：新潟大学教育人間科学部附属新潟中学校3年3組 生徒数40名

指導者：佐藤 佐敏教諭

単元・題材名：自分たちの討論で主題を練り上げよう ー故郷（全11時間本時第9時）

主な学習課題：主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を考えよう。

注記

- 1 「備考」欄の例えば、「Cーイ」とあるのは、発言者が発言をだれに向けて届けようとしているか、また、視線をだれに向けているかを示したものである。Aは学級の成員、Bは指導者、Cは不明、アは届けようとしている人に、イはプリントや教科書に、ウは下に、である。なお、この判断は常木が行ったものである。その判断は明確に判断し難く、決定的なものではない。
- 2 同じく「備考」欄の例えば「3（2ー2）」とあるのは、発言順の3の発言は発言2の学習者が2回目の発言をしていることを示す。本記録では、発言総数は36回である。1回発言者12人、2回発言者7人、3回発言者2人、4回発言者1人である。
- 3 このテープ起し記録は完全なものではない。この記録を引用し論究する場合は、改めてテープを聴きなおし、発言の完全さを期していただきたい。
- 4 前方からの撮影テープは学習指導11～16までを欠く。後方からの撮影テープは学習活動14から始まる。

公開授業時 第9時

時刻	学 習 指 導	学習者の発言（通し番号で示す） 学習活動の様相（※を付して示す）	備 考
10:20	板書 故郷 魯迅 主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を考えよう はい、まだ2分ありますのでね。今までのプリントを見ててください。考えるためのヒントがあるはずです。ナンバー1、ナンバー2、ナンバー3。今までのプリントを眺めてみましょう。 1. はい。お願いします。立ってて、いいです。今配ったナンバー6のプリントに今ネームプレート貼ってある所、数字を記入したら座ってください。どうぞ。自分がネームプレ	※最も大きな心の転換点の候補5つが板書されており、学習者は自分が選んだところにネームプレートを貼っている。 選択の分布は以下のとおり。 「だんな様!」と呼ばれたところー20人 ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところー8人 船から遠くなる故郷を見ているところ（故郷の山々はますます遠くなる）ー1人 横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところー9人 希望という考えが浮かんで、どきとしたところー2人 起立。（全員で）お願いします。	

10:24	<p>ートを貼った場所。①と書いてください。一番最初の意見がある場所です。書いたら座ってください。</p> <p>2. はい、プリントの説明からいきますね。プリント見てください。前回の場面分けでもこういった形をやったんですけども、記入状況がよくなかったの。はい。左側を見てください。討論によって自分の意見が変わったら、ネームプレートが変わったら、このように書いてください。黒板で表すと、例えば最初ここだった。次がここになった、次がここになった、と言うように、自分の考えの変わってきたところが分かるように記述してください。はい、今の指示が分かったら手をあげてください。いいですか。</p> <p>はい、手を下ろしてください。</p> <p>もう一点。その際にどの考えで、どんな考えで意見が変わったのかを下のところに記入しておいてください。はい、これも分かったら手を挙げてください。</p> <p>はい、手をおろしてください。</p> <p>3. では、主題を明らかにするために、最も大きな心の転換点を話したいと思います。はい。いつもの形です。どこからでもいいです。はい、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。(と、いうことは、指導者は発言を背中であらわしていることになる。以下での板書の際の指導者の聞き方も同様)</p> <p>4. はい、じゃ、特にまずこの辺の意見の人たち、どんどん言ってください。書かれている心を書いてください。どうぞ。</p>	<p>※全員挙手。</p> <p>※全員挙手</p> <p>1. 私は「だんな様」と呼ばれたところ派なんですけど。その根拠として、レントウの後ろからシュイションが出てきたときに、そこになんかこれぞまさしく昔のレントウであるみたいなことが書いてあるので、今のレントウの疲れた様子と昔の無邪気なレントウの様子が対比というか、そこが今のレントウと昔のレントウの姿の違いが明らかになっているので、そこを見て自分も言葉が出なかったみたいなのが書いてあるので、ここが心の転換点だと思いました。</p>	Cーイ
-------	--	--	-----

	<p>*発言の要点を板書している。</p> <p>どうぞ</p> <p>5. 「急にぼんやり」というのはどこに書いてありますか。何ページの何行目ですか。</p> <p>169ページの10行目ですね。うん、ここに書いてあるから、こことこの間だね。</p> <p>*板書している。</p> <p>はい、どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>6. 残念、悲しみというのはどこにありますか。</p> <p>「悲しむべき厚い壁」ね。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p> <p>どうぞ。</p> <p>7. はい、「だんな様」に限りません。どこからでもどうぞ。</p>	<p>2. えっと、僕は「だんな様」について風にしたんですけども。最初のこの「故郷」の始まりで、「故郷」の最初のことかに、ルントウとの思い出みたいな、そういうのが書いてあって。それに私が結構こだわったりしたんですけど。この「だんな様」と呼ばれたことによって、イメージが崩れたっていうのが、169ページの9行目に「小英雄の面影は、元は鮮明このうえなかったのが今は急にぼんやりしてしまった。」とあったんだから、ここが心の転換点だと思います。</p> <p>3. 先生。僕「だんな様」って呼ばれたのところにしたんですけど。</p> <p>169ページの10行目。</p> <p>4. 「だんな様」ってところなんですけど、「今回の帰郷は決して楽しいものではない」って書いてあるんですけど、その中でも今回の帰郷にあたって、ルントウに会うことが一番の楽しみだと母との会話から予想できるんですけど。「だんな様」と呼ばれて、昔と全然変わっていて、わくわく感が、残念とか悲しみとかになったから、ここだと思います。</p> <p>悲しむべき厚い壁</p> <p>※ちょっと、沈黙があった。</p> <p>5. Hさんに付け足して、164ページの「悲しむべき厚い壁」というのは、単なる壁とかじゃなくて、悲しむべき、しかも、厚い壁って、あるんで、ルントウがそれまで思っていたよりも、ひどく遠くに感じられたと思ったので、結構仲良かったルントウでもあるので、ショック</p>	<p>Bーウ</p> <p>3 (2-2) Bーア</p> <p>Bーア</p> <p>Aーア</p>
--	---	---	---

	<p>*発言の要点を板書している。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>はかなり大きかったんじゃないか思いました。</p> <p>6. 私は「横になり、船にぶつかり」っていうところなんですけど、「だんな様」ってところだと、レントウが変わっていて、それに対して自分はどう思ったかが書かれているだけで、まだ、そこは自分のことはあまり書かれてないから、「横になり」のところから、自分とレントウを比べて、結局みんなはこうなんだということをもとめているから、「だんな様」ってところはだと、最初にその違いが分かっただけでまだまとめたりしていないと思うので、まとめたところから、心の転換点かな、と思いました。</p> <p>7. 付け足してIさんとHさんの意見に反論します。僕は、ホンルに「いつ帰ってくるの」って聞かれたところからなんですけど。まずレントウと会うのを、最初から船の上から楽しみにしていたというところがまずひっかかって、母と話をしてからやっと故郷の美しい思い出が蘇ったような気がしたってあって、たぶんそれまでは、忘れていたと思うんですよ。だから、レントウと会うこと自体はまあ、偶発したイベントみたいなもので、むしろその後、そこから考えを起こしてつなげていったことの方が大切だと思うので、僕は「だんな様」のところから始まるとは思いません。</p> <p>8. 私は「だんな様」なんですけど、今の2人に反対で、その、最後の方に書いてある希望みたいな意見っていうのは、元はと言えば、レントウと再会してから生まれた考えだと思ったので、やっぱり「だんな様」のところが一番印象が変わってくるのかなって思いました。</p> <p>9. 反論します。再会してすぐにこの考えが育まれたわけではなくて、むしろその後の会話とか、あるいはホンルに話をしたところから、昔の自分とレントウの関係は、まあ友達でよかったって言うんですけど、そこから、今の自分とレントウの関係のように疎遠になってしまった</p>	<p>Bーア</p> <p>Bーア</p> <p>A (C)ーア</p> <p>9 (7-2) Bーア</p>
--	---	--	---

		<p>ということが分かってきて、で、どうしてそうなったんだろうなっていうのが順を追って話していつていると思うので、すぐにその場で考えたわけではないと思います。</p> <p>10. えーと、だいぶ前に言ったSさんの意見に反対で、「だんな様」と呼ばれたところで、シュイションが出てきて、それが昔のルントウと重ねているんですけど、最後の方の希望という考えにつながる時に、今の希望を考えるのは、自分とルントウをシュイションとホンルと置き換えた時で、自分とルントウの関係をホンルとシュイションと重ね始めたのは、ホンルに「いつ帰ってくるの」、あ、自分も「いつ帰ってくるの」の所なんですけど、「いつ帰ってくるの」と聞かれた時に、まだ隔絶されてない頃の自分のルントウを思い出して、それと比べて希望とかそっちの方に考えが行ったので、私も「ホンルにいつ帰ってくるの」からの方がいいと思いました。</p>	Bーア
10:31	<p>8. ちょっと確認します。自分とルントウの関係をシュイションとホンルとの関係に置き換えた。そして何だって？</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>それから、希望という考えが浮かんで来たのが、「いつ帰ってくるの」と聞かれた言葉になったんだと思います。</p> <p>11. そういうところで、ルントウとシュイションを重ねたり、自分とホンルを重ねたりしているんですけど、結局170ページの15行目あたりに、「希望をいえば、彼らは新しい生活をもたなくてはならない。わたしたちの経験しなかった新しい生活を」と言っているから、自分たちとホンルたちを重ねるんだけど、でもやっぱりそれぞれ違う道を歩んでいかなきゃいけないっていう風に、重ねているんだけどちゃんと、各自、ちゃんと生活があるっていうのを考えているのがこのあたりだと思うから、そのホンルに「いつ帰ってくるの」のところは、ただ重ねただけで、そこからは、だんだん一人一人が違うものなんだと気づいていったと思うから、違うと思いました。</p>	11 (6-2) Bーア

		<p>12. えっと、さっきのSさんの意見に反対なんですけど。ルントウが出てきたのは母親に言われたからで、偶発的だって言う風にあったんですけど、それにしてもルントウの思い出というのは6ページにわたって書かれているんですけど、そんな偶発的なイベントに6ページも費やすってことは結構なキーポイントになっていると思うので。これだけルントウを象徴しておいて「だんな様」と呼ばれたとき、心はすごく動かされたと思うので、ちょっと違うのではないかと思います。</p>	<p>12 (5-2) A-ア</p>
意見を変えたんだね。		<p>13. えっと、キーポイントにはなっているっていう点では同じですけど、僕が言いたかったのは、ただ単に、船の中とか、あるいは、そのもっとずっと前があったはずですけど、そこで、思い出していたのかなあと思ったのを言ったままです。</p>	<p>13 (7-3) B-ア</p>
*発言の要点を板書している。		<p>14. 僕は「横になり、水の音を聞いた」のところの意見なんですけど、「だんな様」と呼ばれたところも、確かに心の転換点でもあると思うんですけど、言われたときに、言われた一瞬で、確かに少し動いたかも知れないけど、そのあと横になってゆっくり考えた時に、違う道を歩んでいるとわかったり、距離が遠くなったのがわかったり、そういう大きく考えが変わっていったから、そっちの方が大きな心の転換点だと思います。</p>	<p>B-ア (後方からのビデオ記録はここから始まる)</p>
*発言の要点を板書している。		<p>15. 私はルントウが「だんな様」と言ったかどうかとかはあまり関係なくて、この希望という考えが浮かんだとき、私の希望もルントウの希望も手製の偶像崇拜にすぎないと気づいたから、ここで大きく変わっていると思います。</p>	<p>A-ア</p>
		<p>16. 私は、ホンルに「いつ帰ってくるの」と言われたところが一番変わっていると思ったんですけど。ホンルに、シュイションが僕に、「家へ遊びに来い」と言われて、自分とルントウみたいに、ホンルとシュイションも仲良く心を通わせあっていることに気づいて、そこからまた、自分たちのように会わなくなって、離れて</p>	<p>B-ア</p>

	<p>9. 自分とレントウ、ホンルとシュイションを重ねたのは、ホンルにこういうことを聞かれたからなんだ、だからこういう風に重ねたのはここからである、ということね。はい。</p> <p>はい、そうだね。続けてください。 *発言の要点を板書している。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>いったら、こう今の自分とレントウのよ うに心をすり減らす生活をしたり、心の 麻痺することになる、だから希望をとい う言葉が出てきていると思うので、そう 思いました。</p> <p>17. 16 さんの意見にそのまま付け足しな んですけど。最後の方の「他の人のよう にやけを起こして野放図に走る生活を共 にすることも願わない」というこの文は、 シュイションに僕に「家へ遊びにこい」 って言った後に、楊おばさんの話も出て きているので、</p> <p>ホンルとシュイションを自分とレントウ に重ねたことなど、すべてまとめて希望 にしているので、実際に本当に変わった のはホンルに「いつ帰ってくるの」と聞 かれたからではないか思いました。</p> <p>18. 私もホンルに「いつ帰ってくるの」 と聞かれたところなんですけど、その前 までは主人公はレントウと心が離れてし まったことへの悲しみだとかさびしさだ とかを考えていたんですけども、これを きっかけに、新しい世界を、新しい生活 を求めて欲しいと願う新たな希望を主人 公が見つけ出すことができて、そう考え る一番の大きなきっかけがホンルにこう 言われたところだと思ったからです。</p> <p>19. 私はホンルに「いつ帰ってくるの」 のところに変えたんですけど、確かに「だ んな様」と呼ばれたときの悲しみも相当 なものではあったと思うんですけど、で もそのあと、168 ページの最初の方で、 それぞれに一日中忙しくて、忙しすぎて、 悲しみにかまけている状態ではなかった と思うんですけど、でもその忙しい中で わざわざホンル、子どもの「いつ帰って くるの」のエピソードを書いているのは、 結構子供の一言はズバッと来るところが</p>	<p>17 (10-2) B-ア</p> <p>A-ア</p> <p>19 (5-3) A-ア</p>
--	---	--	---

	<p>10:40 10. はい、では今発表した人は 10 人ぐらいですね。ちょっといつもより少ないかな。では、グループで話し合いをしてもらいたいと思います。名簿番号の一番若い人から時計まわりの順番でまず一周それぞれ自分の意見を発言してください。そのあとはグループ内でフリー・トーキングをしてください。5分ほど時間あげます。その間で、意見が変わったら、ネームプレートを動かしてもかまいません。はい、グループごとに机を向けて。どうぞ。</p>	<p>あると思うので、それが結構転換点にも加わっているんじゃないかと思いました。</p> <p>20. 私は「横になり」のところからホンルのところに変えたんですけど、最初は横になった所から、自分の将来というか、ホンルやシュエーションの将来について考えたと思うんですけど、ホンルに「いつ帰ってくるの」と聞かれたところでは、考えにくかったところが、わたしも横になって、ゆっくり考えられるようになったということで、ホンルに言われたところがきっかけとなって、心の転換点というか、希望について考えられるようになったと思います。</p> <p>A班（5人）の記録</p> <p>A-4. 最初に聞いていい。169 ページの、自分の道って、何だ。</p> <p>A-2. 自分の道は人生と考えていいんじゃないか。</p> <p>A-3. 自分の道は出ているってことは、心をすり減らしたことに気づいていると思います。若い世代はまだ、心がぜんぜん磨り減ってなくて、若々しくて、普通に身分とか地位とかあんまり関係なく、心が通い合っているけど、ホンルも私と違う道を歩いているという。</p> <p>A-1. 僕は「だんな様」と呼ばれたところで、一番最後の希望というところだったんだけど、やっぱり、「だんな様」と呼ばれて、主人公の私にとっては一番シ</p>	<p>B-ア・ウ</p> <p>一つの班は5名からなる。A班は八つの班の内の一つ。この後に出てくるB班も同様。</p> <p>「A-4」とあるのは、名簿番号の一番若い人から時計回りの順番で4人目の人、ということを表している。</p>
--	---	---	--

		<p>ヨッキングなシーンだったんじゃないかと思うから、後々そのことを考えることもあったかもしれませんが、その時が一番大きな心の転換点じゃないか、と思います。</p> <p>A-2. 168 ページの 13 行目で、「はつと胸をつかれた。」ってあるんだけど、何に胸をつかれたのかな、って思うと、昔の自分とルントウの関係と今のホンルとシュイションの関係を、言葉を重ねあわせたからだと思うから、そこからつけていって、169 ページの 13,14 あたりから話がかぶっているの、たぶんここからつながっていると思います。「だんな様」ってところがいちばん大事だと思うのならば、ただ、「はつとした」とそれだけを書いただけではつまらない文章になっちゃうんで。はい。</p> <p>A-3. 結局、「わたしも横になって」から？ 「ホンルにいつ帰ってくるの」ところなのか。</p> <p>A-3. 私は「だんな様」というところから、「横になり」ってとこに、変えたんですけど。この「横になり」まではホンルとルントウが変わってしまったことについて、悲しみとか寂しさとかそういうものだけを書いていたと思うんですけど、ここからは冷静に、悲しみだけでなく、冷静に見つめて、ルントウが変わってしまったのは寂しいけれど、そういうことをホンルとかシュイションに、あまり繰り返して欲しくないという、また、新しい考えっていうか、これまでは自分とルントウとか、自分たちだけのことだけだったけど、自分たちだけじゃなくて、若い世代にも同じことをしないで欲しいというそういう希望が出てきていると思うんで、横になりのところからだと思います。</p> <p>A-4. 今のとだいたい同じなんだけど、今までの「だんな様」って呼ばれたところとか、ホンルが問いかけたときには、確かに胸をつかれたり、身震いしたりし</p>	
--	--	---	--

		<p>ているんだけど、これはただ、驚いたとか、そういうちょっとびっくりしたみたいな感じで、その後にじっくり考えると、今自分は自分の道を歩いているんだなと考えがまとまってきているから、ここが心の転換点だと思いました。</p> <p>A-5. 私はホンルに「いつ帰ってくるの」というところなんですけど、他の人がみんなが言っているように、自分とルントウの関係を子供で表しているってということは、希望を考えるとところにつながっていくからこうなるのかなと思いました。</p> <p>A-4. また質問なんですけど、悪いんですけど、まずは、ホンルが問いかけたときにさ、楊お婆さんがどうのこうのって書いてあるけどさ、これは楊お婆さんが犬じらしを持って飛ぶように走り去ったのが重要なのか、それともルントウが埋めておいたのが重要なのか、どちらなの。</p> <p>A-2. どっちもそんな重要じゃないじゃないって思う。</p> <p>A-4. 気にしなくていいのかな。</p> <p>A-3. ここまでなんか、自分に考えさせられることを話していて、その後またこういう、たわいのない話をして、で、この辺ではあんまり、自分の感情とか書いてないけど、こっからまた「古い家はますます遠くなり」とか書いてあって、だんだん悲しくなるね。</p> <p>A-2. 楊お婆さんの野放図に走る生活っていうのが、ま、ここにあるけれども、それを強調するためにあるんじゃないの。</p> <p>A-3. うーん、なるほど、そっか。</p> <p>A-1. じゃなんでわざわざここを出すの。隠し味？</p> <p>A-2. それは、こっからここへ飛ぶためじゃないの。</p>	
--	--	---	--

		<p>A-3. じゃ、こっから繋がっていることかな。</p> <p>A-2. 俺はね、そう思うけど。</p> <p>A-3. うーん、なるほど。</p> <p>A-4. お前確かさ、ホンルが問いかけたところの意見だったよな。</p> <p>A-2. うん。</p> <p>A-4. それでさ、シュイションが遊びに来いってという風にホンルに言った時とさ、ルントウがさ、最初シュイションを紹介した時にさ、これぞまさしく、30年前のルントウだった時と、似たようなことを言っていたよな。子どもは同じ、昔の自分たちと同じような年代で。</p> <p>A-2. 外見は同じだと思っけても、まだそこまで内面まで行っけてないと思う。</p> <p>A-3. なるほどね。</p> <p>A-4. それじゃ、外見より内面も同じって事だ。</p> <p>B班（5人）の記録</p> <p>B-1. 私はさっき言っけてみたいにホンルに変わっけてんすけど、一日中忙しくてもうそれ以降ルントウの話題ってのは灰を運ぶとき、それについてはさっきあっこが言っけてみたいにエピソードみたいのがあるんで、よくわかんねえや、まあとにかくルントウの話はあらかた終わりになっけてて、それ以降の後半はほとんどホンルとシュイションの話についてになっけてて、ここはホンルの一言が私の胸を突いたかなと思っけてたのでここにしました。</p> <p>B-2. さっきの大岩が言っけてたようにここで「おじさん、ぼくたちいつ帰っけてくるの」って言っけてたときに「ああ」みたいな感じで気づいて、横になっけててそのこと</p>	
--	--	---	--

		<p>を考えたから。</p> <p>B-3. 何に気づいたの？</p> <p>B-2. ショックみたいな感じで、考えることに気づいて。</p> <p>B-4. 何がショックだったか聞いてんじゃない。</p> <p>B-3. (B-2を助けるように話し始める) ホンルと自分を重ねてるから、自分も昔こう言ったな、って思って。あ、今自分は違うんだ、って思っただけじゃん。</p> <p>B-1. じゃなくって、これが後で、ホンルに言われて、自分もきつとまあ、昔そういう話を母とかにしたと思うんですけど、ここでまた、同じような似たようなことをホンルに聞かれて、このままじゃいけないな、このホンルとシュイションには違う道を歩んでもらわなきゃっていう一番最後の文章にいく。</p> <p>B-2. それにつながってると思った。</p> <p>B-3. それにつながって、</p> <p>B-1. それにつながってそこで終わってるから。</p> <p>B-3. そこで豆腐屋小町のヤンお婆さんは。</p> <p>B-1. そこでヤンお婆さんを出して、ヤンお婆さんのように野放図に走る生活っていう、全部がここで最後につながってるん。最後につながる連結部分がやっぱり転換点かな、って。</p> <p>B-3. このホンルたちを自分たちみたいにしたくないっていうのが、本人が気づいたことで、ヤンお婆さんみたいになってほしくないって、さっき言ったでしょう、それは全部ホンルとかヤンお婆さんみたいにならないっていうホンルへの希望じゃん。ホンルとシュイションへの希望じゃん。でも、ここには、結局みんな</p>	
--	--	--	--

	<p>な違う生活を持っていかなきゃいけないからという意味で、ここは、自分じゃなくて人のやつじゃん。それはそんなに大切じゃないと思うんだけどな。</p> <p>B-4. 一番はじめ、だんな様の時もさ、それまで結構故郷に夢を見てなかったじゃん。</p> <p>B-5. そう、夢。</p> <p>B-4. 夢、そう、ここで、本格的に夢が消えたと思ったのね。でも私、(プリントを指差しながら) 一番初めこのところで迷ってたんて。でもこれが完璧に故郷に対する夢が消えたところじゃん。もうだめだ、まじめに、みたいな感じでここで夢が消えたんだよ。で、ホンルにいつ帰ってくるか聞かれたところは、「もう故郷に未練なんかないよ、ふうん。」とか思ってたら、ホンルが「いつ帰ってくるの」って言われて、まずい、みたいな感じだったんじゃないの。</p> <p>B-1. そこで私も母も、はっと胸を突かれた。</p> <p>B-4. やばい、また同じことになっちゃうと思ったよね。</p> <p>B-2. Kは、「ホンルにいつ帰ってくるの」なの。</p> <p>B-4. ここもちょっと怪しいと思う。人がいなくなったから、違うんかと思った。</p> <p>希望ってどうなるの。</p> <p>B-5. 「兩岸の緑の山々は、たそがれの中で薄墨色に変わり、次々と船尾に消えた」で、両側の緑の山々が故郷にとっての希望とかそういうのが、</p> <p>T: 形象の裏を読むとどうなるの? 緑の山々。</p> <p>B-5. もう思い出が灰色に風化してい</p>	<p>ここから指導者が参入する。</p>
--	--	----------------------

		<p>くみたいな感じで、ずっと昔の故郷のきれいな思い出が灰色になってく。</p> <p>T：兩岸の緑の山々っていうのが、今までのきれいだっただ故郷の</p> <p>B-5. 故郷の思い出</p> <p>T：故郷の思い出を表してるのね。それが、たそがれの中で、だんだん</p> <p>B-5. 変わってるってことは、美しくなくなってく。</p> <p>T：故郷が美しくなくなってきた、ってことが読み取れるってことね。</p> <p>B-1. そこで、例えば兩岸の緑の山々を自分のイメージとかや思い出に置き換えたとなると、次々と薄闇に消えちゃって、そこで故郷は終わっちゃってるわけ？終わって最後に・・・</p> <p>(以下記録なし)。</p>	
10:49	<p>11. はい、ひとまず話をやめて、机を戻してください。</p> <p>では、グループの中で今意見が変わった人がたくさんいましたですね。では、グループ内だけで友達を説得したのはもったいないですのね、それを全体にね、それを還元してください。はい、どうぞ。この意見で変わりましたということを発表してもいいです。</p>	<p>※この時点での選択の分布は以下のとおり。</p> <p>「だんな様!」と呼ばれたところ - 9人</p> <p>ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ - 28人</p> <p>横になり、船の底に水のぶつかる音を聞いたところ - 3人</p> <p>21. えっと、私は最初は「だんな様」のところで、次は「横になり音を聞いた」のところで、その次が、ホンルに「いつ帰ってくるの」っていうところが変わったんですけど、その「横になり」のところから「ホンル」のところが変わったきっかけについてを言いますけど。その前までは心が離れてしまったという話について言ってて、その一言がきっかけで新しい生活を見つけるとか、ほかの人の生活のことを聞いて冷静に判断したのでそこだと思いました。</p> <p>22. うちの班はみんなホンルに「いつ帰</p>	<p>(前方からのビデオ記録はここで切れる。再開は学習活動 30 から)</p> <p>A-イ</p> <p>22 (16-2)</p>

	<p>Tそうですね</p> <p>12. はい、ちょっと待ってね。今松永さんは「だんな様」と呼ばれたところの人たちに言おうとしているんだよね。はい。一番最初、故郷に入る時から、故郷が変わってしまったのは「私の心境が変わっただけだ」と書いてあるということは、故郷が変わったことは、もう気がついてるんだ。故郷に戻る時にね。そしてルントウが？はい、続けてください。</p>	<p>ってくるの」と聞かれたところなんですけど、その意見をまとめたところ、自分とホンルの間に出来た壁が自分にとってはとても辛いことだったんだと思います。それをホンルとシュイションには繰り返して欲しくないと思ったきっかけがそこなので、そこです。</p> <p>23. 僕は「ホンルにいつ帰ってくるの」と聞かれたところなんですけども、文章中に「私も私の母もはっと胸をつかれた」と書いてあって、ここで何かに気づいて、それで、このセリフから、ずっと物事を考えているし、楊おぼさんの大じらしの話題がなんで出てくるのかって思ったんですけれども、(T:そうですね) 星野さんが言った、野放図に走るにつながっていると思うので、それで、この楊おぼさんの話題が出てきてつながっているから、そこだと思います。</p> <p>24. 私も、母と私が気づいたことは、彼らは新しい生活をみたいなのが、書いてあるんですけど、それは自分が残されてルントウが変わってしまったっていうのを感じたので、二人にはこれからも一緒にいて欲しいという思いが、ホンルに言われて気づいたことだと思います。一番最初の方に「自分の心境が変わった」と書いてあるので、ルントウが変わったことは、私はある程度予想していたと思うので、</p> <p>ルントウが変わるのもある程度予想していたと思います。「だんな様」と呼ばれたときに身震いしたというのは、その予想したことが現実味を帯びたから、口がきけなくなったので、あまり心の転換点で</p>	<p>Aーイ</p> <p>Bーア</p> <p>Bーイ</p>
--	---	---	----------------------------------

		<p>はないと思います。</p> <p>25. 「ホンルにいつ帰ってくるの」と聞かれたところに反論で、私は「だんな様」なんですけど、もし、ここで「だんな様」って呼ばれなかったら、ホンルに「いつ帰ってくるの」と聞かれても、「早く帰って来れるといいね」みたいな感じで、終わってて、深いところに考えが行かなかったと思うし、別に、「いつ帰ってくるの」と聞かれなくても、「だんな様」って呼ばれたわけだから、ショックが大きいと思うし、そのショックで希望とかについても考えたと思うので、きっかけになると思うので、ここが心の転換点というか、きっかけになるのは「だんな様」と呼ばれたところだと思います。</p>	Aーウ
		<p>26. はい、付け足しで、165 ページの8 行目にレントウが「とんでもないことでございます。あのころは子供で、何のわきまえもなく」って言っていて、自分は今でも親友みたいな感じだったのに、今度は私の家来みたいな感じになっているので、そこで辛いような感じがします。</p>	Aーウ
	<p>*発言の要点を板書している。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>27. 「だんな様」って言われたところは、暑い壁が出来たのを知っただけで、「いつ帰ってくるの」って聞かれたところで、それをホンルとシュイションにはして欲しくないというところで希望が生まれたんだと思います。</p>	<p>27 (16-3)</p> <p>Aーア</p>
		<p>28. 私も横山さんの意見にそのまま付け足しで、確かにレントウに「だんな様」と呼ばれることは、自分たちの立場の変化とか、今まで過ぎてしまった時間とかを表すためには必要かもしれないんですけど、「ホンルにいつ帰ってくるの」は、最初から、話をする暇がなかったとあるように、本来なら書かなくてもいい意見を、また書いている。自分が変わったからこそ、またここにこの文に書いてあるので。楊お婆さんのこととかも母とかと話をする暇がなかったのに、少し話した会話もここに出てきたのでやっぱりここが変わったところだと思いました。</p>	<p>28 (10-3)</p> <p>Bーア</p>

10:58	<p>13. ちょっと待ってね。ホンルとシェイションに話が一旦、行ったんだけどね、また話がルントウに戻っているのではないかということですね。</p> <p>はい、この作品の対役は誰ですか、全員で、さん、はい。</p> <p>対役は何でしたっけ。はい、ナンバー3のプリントに書いてありますね。「中心人物に最も大きな影響を与えた人」ですね。</p> <p>はい、ここ（ホンルにいつ帰ってくるのか聞かれたところ）にいる人たち起立してください。対役はシェイションですか、ホンルですか。はい、説明できない人はネームプレートを他のところに動かしてください、説明できる人は立ち続けてください。もう一度言います。対役はルントウですね。一番大きな影響を与えたのはルントウのはずです。ここににいる人たちはホンルから言われたことで、気持ちが一番ね、考えが一番大きく変わったというわけですね。ホンルが対役であるならば、それは分かります。対役はルントウのはずです。説明できたら立ってってください。説明できなければ今のことを考えてネームプレートを動かしてもいいです。相談してもいいです。</p> <p>はい、時間1分です。</p> <p>14. はい、もう少し時間が欲しい人は手を挙げ。はい、とにかくちょっと座ってください。</p> <p>はい、ではここ（「だんな様!」と呼ばれたところ）の人たちに言います。この作品はルントウとの関係だけの作品ですか。その後の楊お婆さんとかは登場する必要ないですよ</p>	<p>29. 「だんな様」のところです。それっていうのは、また168ページの13行目に、またルントウの話に戻ったってあるじゃないですか。やっぱり、話がルントウに戻ったっていうのは、そのルントウのことが結構印象に残っていたから、出てきたのではないのでしょうか。</p> <p>※全員：ルントウ</p> <p>※ほとんど全員が立っていて話し合っている。</p>	29 (8-2) A-ア
-------	---	--	-----------------

11:05	<p>ね。レントウとの関係だけを言っているのであるならば、はい、この人たち起立。この作品はレントウとの関係だけを言っているわけではありませんね。はい、ネームプレートを変えるか、今の私の質問に答えるようにしてください。座ってください。</p> <p>15. では、これから時間を3分とります。今までやってきていて明確にしていなかったところなんですが、学習行為としてのスキルを言いますので、この中から選択して考えてください。一つ、もう一度よく音読を試みる。一つ、ポイントになるところを視写してみる。仲間とフリートークしてみる。ポイントになりそうだなと思われる言葉をもう一度辞書を引いたりして確認してみる。はい、それらのことをしながら、私の質問に答えられるようにしてください。</p> <p>16. はい。席についてください。ネームプレートを動かす人いませんか。ネームプレートを動かさないということは、私の質問に答えられるってことです。どこからでもいいです。どうぞ。</p> <p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>※6人起立</p> <p>※周りの人と意見交換をしている学習者、教科書を読んで確認している学習者。</p> <p>※なし</p> <p>30. 157 ページの 13 行目に、昔のレントウが「おいらのとこへ来るといいや」って言っているんですよ。168 ページに戻って、シュイションが僕に「家へ遊びに来いって」と言っていて、レントウとシュイションが同じことを言っていて、ここで、わたし、主人公は昔の思い出とかぶったから、あとにもレントウの話が出てきたりしたと思うので、これはホンルのセリフだけど、シュイションとレントウと同じことを言っているの、対役につながっているのではないかと思います。</p> <p>31. 影響を与えたのはレントウなんだけど、それを気づくきっかけを作ってくれたのはホンルだという考え方で、例をあげると、背中に私はばかです、というシ</p>	<p>Bーア 前方テープ再開</p> <p>Aーア</p>
-------	--	--	-----------------------------------

	<p>*発言の要点を板書している。</p>	<p>ールを貼られたとして、自分は気づかないんだけど、それを貼ったのはレントウで、それを貼られているよって教えたのがホンルみたいな。それで、ホンルがそう言わなきゃ変わらなかったんじゃないかと思います。ここで大きく変わっている。</p> <p>32. 今のに付け足しなんですけど、「だんな様」と呼ばれて、ホンルに聞かれるまでは、寂寥感とか悲しみとか、マイナス思考のことしか考えなかったんですけど、ここにホンルに聞かれてからは希望とかプラス思考に変わっていつているので。はい。</p> <p>33. 「だんな様」と呼ばれたところの人たちは、レントウが対役ですごく大事だと思っていると思うんですけど、もし、レントウしかこの話に出てこなくて、ホンルのこととかシュイションのこととか場お婆さんのこととかが書いてなかったとしたら、169、170、171 ページに書いてあるような・・・についての考えは浮かんでこないと思いました。</p> <p>34. えっと、対役が一応レントウでことなんで、レントウのイメージが変わっているところを検討するといいいと思ったんですけど、この「横になり」までは、レントウ＝銀の首輪をつけた小英雄ってことになっているんですけど、そのあとからは、もうレントウは打ちひしがれて心が麻痺した人の例ってなっているので、ここまで事情が変わっているのは、その「水の音」をはさんでの両端が一番分かりやすいと思ったので、やっぱりそこが大きな転換点だと思います。</p> <p>35. えっと、同じく「水の音を聞いた」のところなんですけど、その前のところに、「目に見えぬ高い壁があって、その中に自分だけ取り残されたように、気がめいるだけである」とあるんですけど、これだと自分がいない間に、みんながどんどんいっちゃって、自分が放つとかれた感じになっているんですけど、その後の「横になって」の後に、「自分が自分の道を歩</p>	<p>32 (16-2) B-ア</p> <p>33 (21-2) B-ウ</p> <p>A-ア</p> <p>35 (14-2) B-ア</p>
--	-----------------------	--	---

11:10	<p>*発言の要点を板書している。</p> <p>17. 今の質問の意図わかりますね。 「小英雄の姿は急にぼんやりしてしまった」となっているのは前の段階だから、ルントウとさよならをしたのはもっとまえではないかという事で切り返されたんですね。</p> <p>はい、では、時間になってしまいました。まだまだこれからなんです。時間になったので、ひとまずここまで終わりにしたいと思いますので、そのプリントに今、自分の移動したものをメモしておいてください。それから、その移動させる決定的になった仲間の意見、もちろん自分で気づいたのもあるかと思いますが、それを記入しておいてください。</p> <p>実はまだこれが出ていないんですね。「形象の裏を読む」これからなんですけどね。じゃ、メモしておいてください。書き終えた人から提出して終わりにしたいと思います。</p>	<p>いている」と分かって、とあって、これはみんながどんどん離れてしまったというより、自分が自分で進んでいったと、自分がやったというふうに書いてあるので、ここで考えが変わっていると思います。</p> <p>36. さっきの片桐さんの意見に反対なんですけど、ルントウが他の人と一緒というか、すいか畑の銀の首輪の小英雄の面影とか、そういうのじゃなくて、なんかもう、一人の人として扱っているような感じで、言ってたんですけど、それだったら、ルントウが英雄から普通の人に戻ってきたのは、「古い家はますます遠くなり」の段落のところの、「今では急にぼんやりしてしまった」のところだと思うんで、片桐さんの説明だと、どっちかというと、「古い家はますます遠くなり」で切られているように聞こえてしまうと思うんですけど、それ違うんじゃないでしょうか。</p>	36 (10-4) B-ア
-------	--	---	------------------

Ⅲ 研究の成果

1 学び合い成立の要件と教育方法

(1) 成立の要件

実践の分析によって確かめられた要件は以下の通りである。

- ア 共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること
- イ 学習課題が明確であること、難易度が適切であること
- ウ 自学がなされ各人解を持っていること
- エ 学び合いの進め方が分かっていること
- オ 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること
- カ 学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること
- キ 学習内容を事前に子どもに提示し、子どもがどのような力をつけるのかを自覚させようと試みていること
- ク 思考を促すこと
- ケ 周りの人たちに対する思いやり、配慮があること

ア～カの要件は、分析に先立ち把握していたものである。実践の分析考察により確認された要件である。キの要件は、足立幸子が山田綾子教諭の授業分析から導き出したものである。クの要件は、山田浩之教諭が提案したものである（山田浩之「実践者からの見解」参照）。ケの要件は、三塚貴が藤井正人教諭の授業分析から導き出したものであり、藤井氏も同意しているものである。

これらの要件は、学び合いの質を左右するものであり、話すこと・聞くこと的能力を発揮する基盤である。

(2) 要件を満たす教育方法

- ア 共に学び共に成長しようという意欲態度をもつ集団（学級）であること

教室は学び合いの場であることを原則とすることである。この原則に基づく学級経営と学習指導によりこの要件は満たされる。

- イ 学習課題が明確であること、難易度が適切であること

学習指導目標・内容の理解と児童生徒の発達段階の理解に基づいて満たされる。明確さ、難易度を判断する手がかりは、指導者自らがその課題に取り組んでみることで得られる。これにより同時に、どのような国語の力の育成に関わるのかの判断の手がかりも得られる。

- ウ 自学がなされ各人解を持っていること

課題遂行の時間を保障し、課題遂行の方法を指導することで満たされる。課題についての解を各人が持った状態で、学び合いに入らせることが原則である。

- エ 学び合いの進め方が分かっていること

学び合いに入る前に、どのように学び合いを進めるのか、学習者が分かっていることで満たされる。学び合いに入る前に、どのように進めるのか確認するとよい。

オ 一人ひとりの解の吟味検討が保障されること

自学をさせたからには、自学を仲間に紹介し吟味検討を受ける機会を保障したい。ペアで行わせることで全員の解の吟味検討が保障される。

カ 学び合いが論理的（自然）に展開するよう指導者が適切に指導すること

学び合いが滞っていたり課題からそれたりした場合、臨機応変の指導がなされることで満たされる。どのような状況にあるのかの判断に基づく指導となるので、学習指導は容易ではない。

キ 学習内容を事前に子どもに提示し、子どもがどのような力をつけるのかを自覚させようと試みていること

指導者から、学習活動の目的・目標、内容、方法を学習者に示すことで満たされる。

ク 思考を促すこと

イの要件と同様、課題について指導者自らが取り組むことで、思考を促す課題となるか確かめてみるとよい。

ケ 周りの人たちに対する思いやり、配慮があること

どのような態度、行動を取ることが望ましいのかを、学習者の具体的な姿を取り上げて指導するとよい。

2 学び合いに必要とされる話すこと・聞くこと能力育成の教育課程と教育方法

（１）話すこと・聞くこと的能力

実践の分析によって確かめられた話すこと・聞くこと能力は以下の通りである。

ア 解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことができる

イ 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

ウ 前の発言につなげて話すことができる

エ 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

オ 話し合いを論理的に進めることができる

カ 話型を整えて話すことができる

キ 適度な相槌、口挿みをしながら聞くことができる

ク 話にうなずいたり質問したりすることができる

ケ 論理を整えて話すことができる

コ 適切な言葉遣いで話すことができる

ア～オの能力は、分析に先立ち把握していたものである。実践の分析考察により確認された能力である。カ・キの能力は、堀竜一、常木正則が山田浩之教諭、根岸恵美教諭の授業分析から導き出したものである。キの能力は、要件として導き出したものであるが、能力に位置づけることが適当である。クの能力は、足立幸子が山田綾子教諭の授業分析から導き出したものである。また、山田綾子教諭も言及しているものである。ケの能力は、鈴木恵が佐藤佐敏教諭の授業分析から導き出したものである。コの能力は、鈴木恵、中川諭が佐藤佐敏教諭、島和宏教諭の授業分析から導き出したものである。なお、中川は、要件としても取り上げたものである。島教諭も中川の指摘に同意している。

（２）能力育成の教育課程

上記の能力が教育課程の内容となる。

上記の能力は、すべての学年の児童生徒に必要とされる能力である。したがって、能力育成のための指導を行う必要があるのである。

能力の一つ、例えば、「ア 解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことができる」は、小学校１年生といえども必要な能力であり育成できる能力である。他の７つの能力についても同様である。

教育課程の内容として、例えば、話し方としての能力—姿勢、プリントの持ち方、音調、速度、間の取り方など、聞き方としての能力—メモを取りながら聞く、質問の仕方など上がっていないのはなぜか、との疑問があるであろう。もっともな疑問である。

このたびの教育課程の構想では、授業の分析に先立って必要とされる能力を５点上げた。この時点で、必要とされる能力の落ちがあったことは確かである。しかし、各分析考察者には、分析過程で必要とされる能力があったら、それを観点とした分析考察をお願いした。その結果、上がってきたのが追加のカ～コの能力である。必要とされる顕著な能力として分析考察者に認識されたものである。

今回の教育課程の構想では、総花的に能力を列挙するのではなく、授業の事実に基づいて、必要とされる能力を掲げたものであることを了承いただきたい。

（３）能力育成の教育方法

能力育成の教育方法で肝心なことを初めに述べる。

第一、どのような能力が必要とされるのか理解していること。この理解があつてこそ、児童生徒の活動の適否が観察できるのである。

第二、即時的な指導を行うこと。進行中又は活動終了直後、活動の適否の具体例を取り上げ指導する。音声言語は後に残らないから即時的な指導が効果的なのである。

第三、具体的な知識・技術を教えること。話型、前の人の発言につなげて話す場合の冒頭部の内容など、積極的に教えることである。学習者の工夫を待っていては、いつまでも身につかない知識・技術があるのである。

以下、各能力に即して、教育方法の要を記す。

ア 解（答えとその理由・根拠）を明確に話すことができる

話型を教える。具体例は、鈴木恵の論考Ⅲ・２・（１）、常木正則の論考Ⅳ・２・（３）に示されている。

イ 学習集団の成員全員に声が届く音量で話すことができる

どの程度の声を出せば自分から一番遠い人に届くのかを体験的に分からせることである。

ウ 前の発言につなげて話すことができる

前の発言との関係を表す言葉を教える。鈴木恵の論考Ⅲ・２・（１）に具体的な提案がある。なお、前の発言との関係では、反対意見や付け加えの意見が多く同意の発言が少ないようである（足立幸子、山田綾子の論考参照）。同意意見の表明もさせるようにする。学び合いが活性化するのである。

エ 話す人は話を伝える成員に体を向け視線を向けて話すことができる。聞く人は話す人に体を向け視線を向けて聞くことができる

少人数でのグループ学習では、このことができる着席形態、活動形態がとられている。しか

し、自学の記録であるノートやプリントに向かって読むという活動が展開されていることが多い。読むのではなくグループの仲間に話し伝えるのだ、ということを指導する必要がある。問題を抱えているのは、全体の場合でのこの能力の発現である。学級の人数によるけれど、他の成員を見渡すことのできる着席形態を取らせる。それができないならば、前に出させて話させることである。

オ 話し合いを論理的に進めることができる

堀竜一の提言「日頃からさまざまな形態（話し合いの目的、グループの構成等）による話し合いを多く経験させることで、学習スキルが身についていくのだろう」の通りである。指導者の方から「今回はこの前あのときにやったやり方でやりましょう」の指示で活動に入れるとか、「やり方を班で相談して決めてから活動に入るように」の指示で活動に入れるようになっていればよいのである。

カ 話型を整えて話すことができる

解を発表するとき、前の発言につなげて発言するときの話型を教える。解そのものは、たとえば言えば、絵そのものである。絵そのものが引き立つためには、ふさわしい額縁に入れることである。それと同じように解そのものがくっきり浮かび上がるような解に先立つ前口上が必要である。そのことを具体例に即して指導することである。

キ 適度な相槌、口挿みをしながら聞くことができる

具体的な相槌、口挿みを取り上げて、その適否を指導者が指摘してやることで満たされる。

ク 話にうなずいたり質問したりすることができる

児童生徒の具体的な行動、言語行動を即時的にとらえ指導する。例えば、「今のAさんのうなずき方はとてもよかった。話をしたBさん、Aさんのうなずきを見て、安心というかうれしい気持ちになったでしょう。Aさんのようなうなずきができることはとてもすばらしいことです」というように指導する。

ケ 論理を整えて話すことができる

鈴木恵の提言「内容が容易に把握出来ない発言に対しては、その都度適切な指導・助言を行ってほしい」「発言一つ一つの論理展開に対する授業者の適切な指導・助言が必要である」にある通りである。そのためには、論の展開の適否に気づくことである。

コ 言葉遣いに注意して話すことができる

鈴木恵の提言「少なくとも「国語」の授業においては、現時点で正しいと考えられることば遣いや表現を使用することが望まれる」、中川諭の提言「国語科の授業中における話し合いの学習であるならば、くだけた話し言葉や若者言葉などはできるだけ用いず、丁寧な言葉遣いを心がけるように指導すべきではないだろうか」にある通りである。そのためには、ことば遣い、表現に注目し適否に気づくことである。

あ と が き

本研究の課題は、小・中学校国語科における「話すこと・聞くこと」の能力育成を構想することである。いくつかの特徴があった。大学の国語科教育の教員と教科専門（教科内容）の教員が一つの課題に協働で取り組んだ点、小・中学校の実際の授業に基づき、実態把握、論究、提案（構想）を行った点、小・中学校のほぼすべての学年を網羅し、発達段階の違いにも関わらず、国語科が取り組むべき、一貫した「話すこと・聞くこと」の能力について追求できた点などである。

個人的には、これまでも小・中学校の少なからぬ実践を観察し、考察もし、提言も行ってきたが、今回、常木教授の提示する研究内容と方法に従って授業実践を分析してみて、授業分析の力が格段に高められたように思う。それと同時に、さまざまな発見があった。一コマ45分、あるいは50分の授業時間の中で、教師は構想に従い、子どもたちを相手に授業を展開して行く。1秒1秒がいかに緊密かつ有機的に関連し合って学びの場が作り出されて行くことか。しかし、歴史的に1回限りの教師と子どもたちとの出会いは予測できない事態に発展したりもする。「学び合い」とは、そのような授業のダイナミズムから生み出されるのではないだろうか。また、「話すこと・聞くこと」がいかに「書くこと・読むこと」と相互に補い合っているかも、実感させられた。「話すこと・聞くこと」の能力育成は、常に国語科全体の見取り図の中に位置づけられる必要がある。

専門分野の異なる教員による協働研究は、実践の場における「学び合い」と同様、さまざまな視点の発見・深化にその意義があると言えるだろう。

研究分担者 堀 竜一

小・中学校9か年を見通した学び合いにおける 話すこと・聞くことの能力育成

(課題番号 17530646)

平成17年度～平成18年度科学研究費補助金（基盤研究（C））
研究成果報告書

平成19年3月

研究代表者 常木正則（新潟大学 人文社会・教育科学系 教授）
住所 950-2181 新潟市西区五十嵐2の町8050
電話 025-262-7117

印刷・製本所 文書館