

【実践研究課題名】

子どもの発達にもとづく生活科の教材開発と授業づくり
—共通テーマのある教材と複式学級における異学年間の学び合い—

研究代表者氏名 船越 勝

共同研究者氏名 中西 大（附属小学校）

1. 子どもの学びの危機と「対話」と「協働」による学びの再構築

いま、子どもたちの学びの危機が進行している。それは、一方では「学びからの逃走」と言われているような、学ぶことをあきらめ、「学びの世界」そのものから撤退していくという現象であり、いま一つは、学びの内実の崩壊ともいっていい現象である。ここでいう後者の現象とは、本来、子どもにとっての学びという行為は、附属小学校でも大切にされてきた「三位一体の学び」、すなわち、対象である世界とつながり、学び合う仲間である他者とのつながり、それらのことを通して、自分の内面に存在する自己とつながる営みなのであるが、それにもかかわらず、現在、その学びは、現実の生活とのつながりを喪失し、学び合う仲間である他者とのつながりも喪失し、さらには、自分とのつながりも喪失するという状況にある。

私たちは、こうした二重の意味での学びの危機に直面して、それを克服していくために、「対話」と「協働」の持つ可能性に着目した。つまり、学び合う学びを通して、子どもたちは、対象の世界や他者や自己と「対話」と「協働」をする回路が開かれ、学びを深めていくのではないかと考えたのである。こうした仮説をもとに、アクションリサーチの方法論に基づき、継続的に授業を参観し、共同で批評し合いながら、授業のデザインのし直し（再構成）を構想し、求められる授業における「対話」と「協働」のあり方を検討した。

2. 「対話」と「協働」をめぐる授業研究の成果

—複式学級における生活科の教材開発と授業づくりに関わって—

これまで私たちは、対象・他者・自己との「対話」を深化させる教師のみとりや支援のあり方について、共同で研究を進めてきたが、今年度も附属小学校での複式学級における授業を中心に授業研究を行った。

本研究の最大の特徴は、複式学級における生活科における教材開発と授業づくりに焦点を据えて、授業における「対話」と「協働」のあり方について、学部と附属小学校が共同をして、アクションリサーチを行うことにあった。「対話」と「協働」をめぐる教育的なイシューについても、この間実施してきた授業参観とその批評を通して、検証を進めている段階である。

そのなかで、「対話」と「協働」を促す教育的な条件として、①教材が具備する条件、②思考と探究を促す発問、③コミュニケーション過程としての「対話」と「協働」のプロセスのデザイン、④「対話」と「協働」が生まれる基盤としての教室の文化としての「安心空間」などの知見を得た。

また、とりわけ複式学級においては、異学年・異内容であっても、共通テーマを持つ単元構成を行い、教師が学び方を明確に示すことで、異学年が交流しながら主体的に学べるようになることを明らかにした。

(1) 教材が具備する条件

第一に、教材の具備する条件や教材の価値について見てみよう。1学期の実践では、生活科では、1年生は単元名は「おもちゃ博覧会を楽しもう」、2年生は「おもちゃ博覧会を開こう」である。1年生と2年生での共通テーマは、おもちゃ博覧会である。1年生では、「公園や校庭のプレイランドで遊んだ実体験をもとに、おもちゃ博覧会への参加の仕方について、ルールやマナーを意識して考えられるようになる。そこには、自立や自律に向けて活動する姿が見られる」というところに教材の価値があった。他方、2年生では、「自分が考えたおもちゃを作るだけではなく、1年生を迎えて楽しませてあげたいという思いから、多くの人に喜んでもらえるよう、さらに工夫を考えるはずである。そのため、材質や作り方の工夫についての気付きを深め、共同して取り組もうとする姿につなげられる」というものであった。

2学期では、1年生の「お手伝い」と2年生の「野菜づくり」である。一見別物に見える両学年の単元も、「秋野菜パーティーを盛り上げよう！」ということで、共通テーマを設定していくと、1年生では、「1学期にお世話になった2年生に恩返しができるよう、パーティーを成功させるために手伝うのだ」という前向きの動機が形成されてきている。他方、2年生では、「秋野菜鍋で使う食材を選び始めた。『主役の秋野菜何にしよう?』と、『おいしくないとかかんでな〜!』という子どもの言葉から、秋野菜の主役を決め、味付けなども考えようとしていた」という。

すなわち、おもちゃ博覧会や秋野菜パーティーなど、子どもたちにとって切実感があり、かつ、リアルな体験を生かして、異学年に協働に関わりながら学ぶことができる教材を大切にしてきたのである。

第二に、生活科では、身近なことが教材選択をしていく上で大切になってくる。1年生にとっても、2年生にとっても、おもちゃ博覧会や秋野菜パーティーなどの学級での学習活動や行事は身近なことであることは言うまでもない。

第三に、子どもや教師にとって、興味関心が持てることや楽しいことだということである。1年生の子どもにとって、2年生の子どもたちが準備してくれたおもちゃ博覧会に参加することは、当然ワクワクする、興味関心の持てるものだし、楽しいである。また、秋野菜パーティーの開催に向けて行うお手伝いは、大好きな2年生のための仕事であり、不断お世話になっている2年生へのお礼がしたいという気持ちがあるだろう。2年生の子どもたちにとっては、複式学級で一緒に学びと生活をしている1年生のために行う事柄は、大好きな興味関心の対象なのである。

最後に、第四は、先にも少し指摘したが、「異学年・異内容」における共通テーマの設定ということである。今回の単元開発では、おもちゃ博覧会では1年生では楽しませてもらう、2年生は1年生を楽しませてあげる、秋野菜パーティーでは、1年生はパーティーのお皿や飾りなどの準備をする、2年生は秋野菜を使ったお鍋の中身を考え、準備するというように、学年の違いから異内容となっている。しかし、同時に、以下のような両学年に共通項を見いだしながら、テーマ設定をしたり、カリキュラム・デザインの視点から単元計画をしたりするようにした。

- ・共通のテーマを設定する。
- ・共通のテーマが、各学年の学びにつながるよう、関連性を持たせる。
- ・下学年の取り組みや学習内容が、上学年に生かされるような教材を設定する。
- ・過年度を含む上学年の取り組みや学習内容を、下学年に伝えられるような教材を設定する。
- ・無理のない範囲で、異学年同士が学習活動に関われるようにする（見学・教え合い・資料提供）
- ・下学年は予習、上学年は復習の意味も込めて学習活動に関われるようにする。
- ・同時間接指導を強く意識し、各学年で学びを進められるように指導する。

すなわち、各学年に独自の内容が設定された「異学年・異内容」というカリキュラムの様式に共通項を設定し、両学年の学びに橋渡しをする仕掛けを用意するということである。

(2) コミュニケーション過程としての「対話」と「協働」のプロセスのデザイン

第一は、探究のための思考スキルを意識的に子どもたちのものにし、子どもたちの「対話」と「協働」の質を高めるようにしていったことである。子どもたちに「考えなさい」という指示をしたからといって、子どもたちが活発な思考を行い、「対話」と「協働」が発展するということはない。思考を促すためのいわば「武器」が必要であり、それが思考スキルであった。本単元では、低学年の発達特性に関わって、以下のような思考スキルを仮説的に実践のなかで試みた。すなわち、「りゆう」、「じゅんばん」、「かわる」、「すじみち」、「くみたて」、「ほんもの」、「たとえ」、「よそう」、「かえる」、「かんけい」、「ひろく」、「せまく」、「みとおし」、「つかう」、「まとめる」、「いけん」、「あれこれ」、「くらべる」、「わかる」、「つながり」等の思考スキルである。これらの有効性の検証とともに、一定の分類や順序性などの検討も必要だろう。

第二は、授業を構成する上で、「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」という学習過程、すなわち、コミュニケーション過程を大切にしたことである。先に述べた各学年の学習内容を踏めた上で、子どもたちの思考と探究を促す課題設定が決定的に重要であり、これが子どもたちを探究の主体にする。同時に、一人一人の子どもは、自らの興味関心に導かれて、必要な情報を収集し、先に述べた思考スキルの力を借りて、収集した情報を整理・分析する。そして、自分なりの創意工夫をして、まとめ・表現をしていくのである。

第三は、表現活動の充実をはかったことである。表現活動は本来多様で、例えば、「書く」、「描く」、「話す」、「演じる」、「見せる」など様々な形態がある。それを一人ひとりの興味関心の多様性に基づきながら、豊かに展

開していくのである。

第四は、こうした一連の探究と学びの過程を省察することである。低学年には難しいところもあるが、リフレクションに示されたメタ認知的なアプローチが学びの質をはぐくむのである。

(3) 異学年による「対話」と「協働」が生まれる基盤としての教室の文化としての「安心空間」

第一は、「聴く」ことを大切にすることである。仲間の意見を丁寧に聞き取ることは、学びと他者理解の出発点である。「聴く」ことから、仲間との「対話」と「協働」が始まるのであり、「聴いてもらえる」という仲間への信頼と見通しがあるからこそ、学びと教室に安心感が宿るのである。

第二は、認め合いと優しさのある関係性である。子どもたちは一人ひとり違った存在であり、個性的である。学習課題によって、わからないこともある。しかし、そんなときでも、教室の仲間が認めてくれ、自分の学習を支えてくれる優しさのある関係性があるからこそ、子どもたちは安心して学ぶことができるのである。

第三は、子どもが共に活動する「特別な場」としての「コミュニケーションテーブル」が用意されていることである。これは、日常的に座っている座席よりも、遙かに短い距離で、仲間と接しながら「対話」をし、学び合うことができる。いわば、「親密圏」が立ち上がりやすく、安心感が生まれやすいのである。また、フランスのフレネ教育における「アトリエ」にも似て、活動的な作業をするのにも適している。だからこそ、一緒に作業しながら、「協働」の学びを展開しやすく、親密で安心感のある学びの空間を生み出しやすいのである。

第四は、異年齢の間のリーダーシップとフォロアーシップの関係性である。複式学級は異なった2つの学年から構成されており、当然発達課題は違う。しかし、上学年の子どもたちが常に自分たちのことを見守ってくれているリーダーシップがあるということは、下学年の子どもたちにとっては大きな安心感の源泉になっている。同時に、下学年の子どもたちが自分たちのリーダーシップを受け止め、喜んでくれることは上学年の子どもたちにとっても自尊心（プライド）と自己有用感と自己肯定感を獲得し、高めていく上で大きな役割を果たすのである。

3. 学生・院生参加のアクションリサーチとしてのさらなる発展を

また、今年度は、教員を目指している学生・院生や現職教員の院生が、アクションリサーチとして執り行われる共同研究の全過程に主体的に参加することをめざしたが、必ずしも十分行うことができなかった。具体的には、授業参観だけでなく、学生や院生がプロトコルの作成や授業批評にも責任を持って関わることを通して、授業を分析・検討する研究力量を高めることができるとともに、教師として求められる実践的力量も向上させることが予想されるのであり、こうした学生・院生参加のアクションリサーチとして、本研究のさらなる発展を追究していく必要がある。

上述のように研究課題が多面的・多層的に存在するので、本年度だけでなく、来年度以降も、複数年にわたる共同研究をしていきたいと考えている。