

自立をめざして

～アサーションの対話を進める～

居澤 結美

「ひと（もの・こと）とかかわりあいたい」と自ら働きかけていける、いこうとする力をもつ子どもは生活科のめざす子ども像である。この力が「自立」への基礎となると考える。この力を育むために、子どもたちが学ぶ筋道をまず明確に認識し、それらを次の課題に活かし解決に向かえる（「学びをデザインする」）ように子どもたちの「なぜ・どうして」を大切に、繰り返し学習活動を行い、一人一人が主体的に取り組めるようにと課題の設定や、深いみとりをテーマに研究を進めてきた。

また、より「かかわりあいたい」という気持ちを高めるために自己肯定感が必要ではないかと考えた。その最も有効な手立てとなるのが「他者（友だち・保護者・教師）から認められる」ことであると考え、個人研究テーマに「アサーション（心地よい関係）の対話」を設定した。

キーワード：生活科「ものづくり」、他者との対話、具体物（表現物）、自己肯定感、アサーション

1. 「自立」をめざした対話

1. 1. 「アサーション」の対話

子どもたちが課題に向かって話し合う中で、自分の意見と他者の意見が異なることは多々ある。これは、学びを深めていくうえで必要不可欠なことであると考え。このようなやりとりがないと自分の考えや思いは更新されないし、新たな視点やものの考え方も得られない。だから意見が異なることは素敵なことといえる。

しかし、子どもたちはそう感じていないのではないだろうか。話し合いの中で「〇〇くんとちがって」と異なる意見が出ると、「ぼくの意見だめなんだ」「わたしの考え方間違ってる」と否定的に自分の意見をとらえたり、自分自身を否定したりするようになつづやきや表情が見られることがある。そして意見を言わなくなったり、自分の意見に自信をもてなくなったりする子がいると感じる。

これでは、対話を深めるどころか、自信をもって意見を言えなくなってしまう。これを改善するため子どもたちに、低学年の初めから、対話（話し合い）とは「反対」や「違って」という意見が出ることは当たり前であってそれが課題に向かうために必要なことだと伝えていった。

それと合わせて対話に「アサーション」を取り入れようと考えた。「アサーション」とは「心地よい関係」のことである。まず相手の意見を受け入れて聞く。そして自分の意見と比べて、違いや同じところを考える。それから自分の言葉を発するのである。

この対話で、子どもたちのよりどころとなるのは、課題である。「アサーションの対話」はどんな相手の意見でも一度は受け入れて聞くが、そのすべてを取り入

れていくわけではない。きちんと課題と照らし合わせるのだ。そこで、「〇〇さんの意見は分かるけど、課題とは少し違ってると思う」とその子に対しての否定ととらえにくく、課題に対しての反対と、とらえることができる。そうすると「決して自分は（が）否定されているわけでない（相手を否定しているわけではない）」という自己肯定感をもった、そして相手も認められる対話を進めていけると考えた。また、自分の意見を我慢して、友だちの意見ばかりを受け入れるのではなく、お互いがいいなと思える答えを導き出せる関係もこの対話で感じ取ってもらいたい。そこから、課題が解決されていくという達成感や友だちと学ぶことのよさを経験し、学ぶことの楽しさを感じながら進めてほしい願う。

この心地のよい対話から「もっと人とかかわりたい」と思い、自ら「ひととのかかわりあい」につなげていける、いこうとする力こそ「自立していく姿」であるといえるのではないだろうかと考えた。

1. 2. 学びをデザインする子どもたち

「学ぶ筋道をまず明確に認識し、それらを次の課題に活かし解決に向かおうとする」を生活科では「学びをデザインする子どもたち」と設定している。

対話の中で、筋道を明確に認識するのはとても難しい。けれど、書いたり、作ったりなどの表現活動を用いることが低学年には非常に有効な手立てとなる。その具体物をつかって、対話を進めていくことで先に進むことも、振り返ることもできると考えた。

教師は子どもたちの思い・願いをみとること、充分に表現する時間を確保すること（繰り返し活動すること）をねらいとして学習を進めていくことを考えた。

2. 研究の方法

2. 1. 1 課題は子どもたちの思い・願いから

「アサーションの対話」で述べたように、課題は子どもたちのよりどころとなる。その課題は、子どもたちの意欲や解決したいという思いがわかあがるものでないと「アサーションの対話」が成立しない。

そこで子どもたち一人一人が何に興味を持ち、どんなことを思い・願っているかをみとることが大切である。単元を通してだけでなく、他教科・領域での発言やつぶやき、そして感想文・日記などの表出されるものや休憩時間の様子など、深く子どもたちをみとっていく必要がある。また、保護者の方と連携を図り、各家庭の様子などにも目を向けていく。すべて知るのには、容易ではない。だから、できる範囲でみとることのできる手立てをしていくことが必要であると考え。

そして、子どもたちの思い・願いと生活科として学習すべき内容を合わせて課題を設定していく。

2. 1. 2 具体物を通して対話を進める

具体物があれば、子どもたちはおのずと対話を始めている。なぜなら、具体物があることでなぜ自分はそう考えたのか、理由や根拠を（自分が学んできた筋道）明確にしながらかん話することができるからである。

聞く方も具体物を基に質問したり、相手の意図を考えたりすることができる。また、そこから先に生まれるイメージについて考えたり、課題から少し外れてもお互いに戻しあったりすることができる。どんな活動においても、子どもたちが書いたもの（ワークシート）、作ったもの、見付けたもの、持ち帰ってきたものなど、具体物（表現物）を用いて対話を進めていけるように考えた。

2. 1. 3 個からグループそして全体学習へ

学習の初めは、個人からスタートしようと考えた。そして自分の思い・願いを充分に出していく。それができれば、「これ見て」「これどうやって作ったん」など自ら“ひとにかかわろう”という思いが出てくるであろう。そこからそれぞれの思い・願いが自己の課題となり、やがてクラス全体の課題となってくる。

その課題は、自己の課題からクラス全体の課題になるので、その内容は明確であり、しっかりと共通理解できると考える。個から始め、クラス全体となることで学びのひろがりや深まりがみられていくのではないかと考えた。

これら3つを研究方法とすることで子どもたちの学習意欲を高め、「アサーションの対話」が進めていけるのではと考え、取り組みをはじめた。

3. 単元（学習活動）の実際

本単元では初め、学校・学校周辺・自宅近くなどの“あきみつけ”の活動を行った。そして、子どもたちはそれぞれが見付けてきた“あき”を発表した。そこで一人一人が“あき”のイメージを明確にもつことができた。それは、色・感じ（雰囲気）・におい・食べ物・行事・植物・動物などたくさんあった。

次に、拾ってきた“あき”で、子どもたちは思い思いのものを作って楽しんだ。その中で「自分たちの作ったものでおみせやさんをしたい」という思いをつぶやいた子がいた。そこで、クラス全体にその思いを投げかけてみると、「めっちゃいい」「ぼくゲーム作りたい」「がっきやさんしたい」とみんなの思い・願いが、あふれだし、“あきの1Bおみせやさん”をすることになった。一人一人が自分のやりたいおみせやさんを決め、グループを作った。まずは“あき”をイメージして自ら考えて書いた商品ワークシートと必要な材料を基にして、どんなものを作っていか話し合った。

下記の授業記録はその場面である。

- C1：私は絶対、緑のひも使うのはいや。だって、秋のイメージと全然ちがうもん。秋はこの茶色のひもネックレスに使うって決めてたもん。
- C2：けどこの前、拾いに行った時は緑のドングリもあったやん。緑も秋のイメージあるよ。秋でも、緑の木もあるもん。
- C1：拾いにいって、緑のドングリやったのは、木についてたやつやもん。落ちてたのは、茶色やった。それに、見て、これすごい秋って感じるもん。（作りたいイメージ図と実際の茶色のひもを見せて）
- C2：けど、緑のにドングリつけてもいいやん。茶色ばかりやったらアクセサリーみたいにきれいじゃないもん。
- C1：アクセサリーやけど、キラキラのとちがうやん。秋のアクセサリーやさんだもん。
- C3：どっちもいいのに。
- T：どうしたん。何かあったの？
- C1：だって、緑のひも使うってC2がいうんやもん。
- T：なんでだめなの？
- ～中略（C1とC2がそれぞれ理由を話す）～
- T：でC3はどうして、どっちもいいと思ったの？
- C3：だって、緑のひも使ったら、ドングリの木は葉っぱが緑やから、ドングリの木についてるみたいなイメージやし、茶色のひもやったら、もともと秋のイメージやから、C1のもC2のも秋のイメージでいいと思うから、どっちもいいと思う。それにお客さんが選べる方がいいし。ほんとのお店やさんにもいっぱいあるやん。
- C1：そうかあ。それいいかもね。いっぱいあった方がお客さん喜ぶかも。
- C2：いいかも。いいかも。じゃあ茶色のも作る。

ここでは、具体物である2種類のひもとイメージ図を使って、どんなネックレスを作るかを話し合っている。C1・2ともに“あきのものを使って作る”ということ、そして“おみせやさんを開く（相手意識）”をきちんと共通理解できている。だからこそ、C3の言った意見を自然に受け入れることができたのだと考える。このグループはこれから、個人で商品を作っていくが、お客さんに手に取ってもらいやすいよう、商品の置き方・並べ方、レジの工夫を考え、常に話し合っていて決めていた。そして、練習の時に見たり、聞いたりした他のグループもお客さんを意識したそれぞれの工夫をしていくことができた。

また、おみせやさんの準備をしているときにC3が「なんか、しょうてんがいみたい」とつぶやいた。それを、全体で発表するとクラスみんなが「いいね。ぼくらのいろんなおみせやさんが集まってるから、“あきの1Bしょうてんがい”にしよう!」となった。ここから、クラス全体が自分たちグループのおみせやさんのイメージから、この1B教室をどんな“しょうてんがい”にしていきたいかを考え出した。

C3：しょうてんがいやから、入り口に大きな看板があったらいいと思う。
 T：どのくらい大きな作るの。
 C4：黒板くらいでっかいの。
 C5：2つ!
 T：どうして。
 C6：だって、A組さんからも、C組さんからも見た方がいいし。“しょうてんがい”やもん。
 C7：入り口と出口あるやん。
 C8：でっかいの2枚!
 C9：そしたら、上からなんかつるしたい。
 C10：いいね。まつぼっくりは!

そして、子どもたちは“しょうてんがい”のイメージを伝え合い、どうするか考えた。おみせやさんの工夫はお客さんがどう思うかに絞られていた。例えば、今まで一点物で時間がかかる商品ばかりを作っていた児童が、「お客さんたくさん来て、売り切れたら困るもん（お客さんが）。だから、いっぱい作れて、おもしろいのがいい」とグループで話していた。

これはおもちゃやさんの商品づくりの様子である。

C①：どうしてこれ2つにしたん。
 C②：だってここにあった方が、入りにくくなって難しいからおもしろいもん。
 C③：お客さんは困るかもよ。
 C②：じゃあ1回やってみて。おもしろいから。
 C①：やりたい。やりたい。いくで。うわっ。ほんまや。難しいけど、おもしろい。ぼくも作る。
 C③：私もやってみたい。ほんまや2つ目を入れるの難しいね。けどおもしろい!

具体物を使って、自分の思いを同じグループの相手に伝えている。

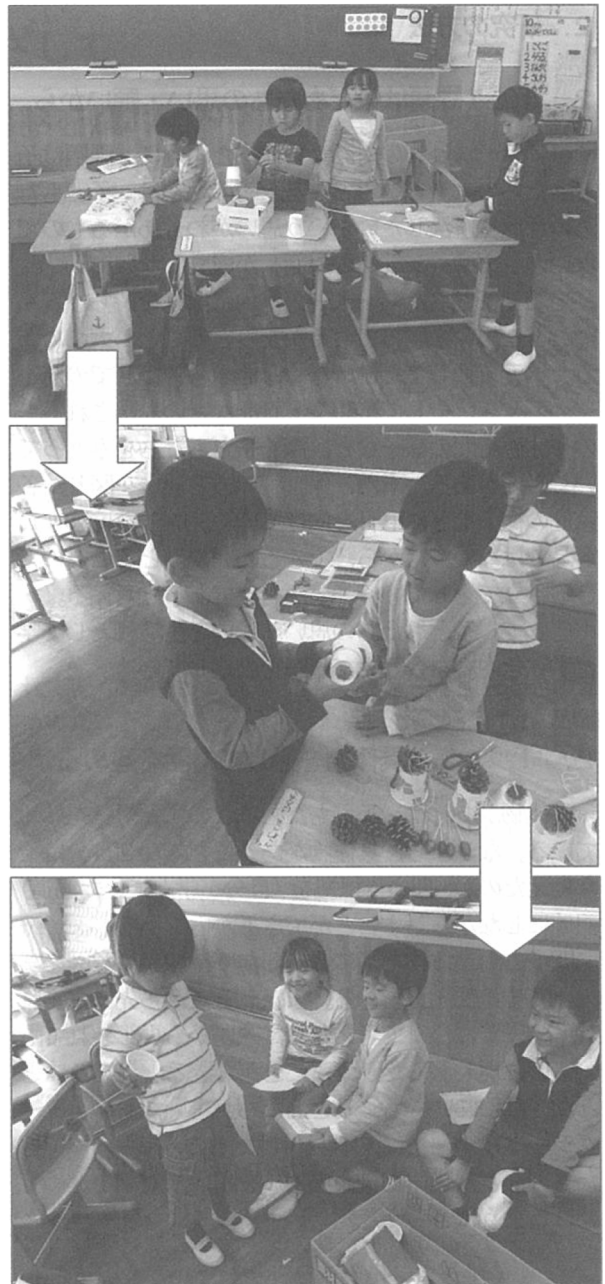


図1 具体物をつかって・個から全体へ

4. 単元の考察（3に対する考察の言葉）

子どもたちの「やってみよう」という思い・願いから始まり課題を設定したことで子どもたちは意欲をもって活動に取り組むことができた。そして、課題が明確であるため、「秋のイメージで、お客さんがどう思うか」ということを理由や根拠にして対話を進めることができていた。

自分が出した意見に反対が出て、それが「お客さんは喜ばないことや秋のイメージではないもの」であれば、すぐに納得していた。また、「お客さんが喜ぶものを作りたい」という思いが同じであると分かるとなんとかお互いが納得する方法を考えようとしていた。相手の意見を受け入れ、課題と照らし合わせ、自分の考えとも比べる対話することで、課題からずれても考

え直すことができ、より深い考えを生み出していた。

また、具体物が常にあることで、子どもたちの対話は、ぶれることなく進んでいった。また、イメージを伝えるときも、そのものを使って伝えるので、「やっぱり、これはここにはくっつきにくいから、こっちに変える？」や「これ思ってたより小さいから、大きく書くようにしよう」とよりよいものを作り上げることができていた。そして、自分の言葉で伝えることができていた。自分が作ったものは、自分の思い・願い・考え・工夫が詰まっている。それを一番うまく伝えられるのは、自分である。だから、友だちに話すときも、お客さんに商品の説明をするときも、自分の言葉で伝えることができる。また、質問されても同じである。これは、「ひとにかかわりたい」という思いがより高まり、自分に自信がもてることにつながると考える。

初めは緊張して、自らかかわりをもちにくかった子どもも、繰り返し活動を行うことで、伝わりやすい言い方を考えたり、表情がやわらかくなったりしていた。

そして、個人から活動を始めることで、子どもたちは自分の思い・願いを明確にとらえることができたと感じる。グループのときも、みんなの思いは課題に向かい、全体でもそうだった。いきなり、全体ということも可能だが、自己の課題をもたないままに全員が課題に向かうのは困難であると考え。スモールステップを子どもたち自身が踏んでいくことで、活動をひろげたり深めたりすることができると感じた。

これらを通して、学ぶ筋道をまず明確に認識し、それらを次の課題に活かし解決に向かえる(「学びをデザインする」)ができたと考え。自分の今していることや困っていることを理解すること、それをどうすれば解決できるかを考えることなど、様々な筋道が対話を通して、認識することができ、それを次へ次へと活かしていた。



図2 “あきの1Bしょうてんがい”

最後にC3は、自分の一言が友だちのものづくりに大きな影響を与えたことを感じ自信をもてたようだった。それまで自分の思いは秘めていることが多かったが、全体での発言が多くなった。それだけでなく、「しょうてんがい」のポスター作ってきたんやけど。上か

らつるせる？」と言って行動することも増えた。また他教科・領域でもより積極性が見られたり、休憩時間など友だちに自ら話しかけたりするようになった。

5. 成果と課題

子どもたちの思い・願いから課題を設定すること、具体物を使った対話を進めること、個からグループへそして全体に学習を進めること、どれも自己肯定感や学びの筋道を明確にとらえることの手立てとなったと感じる。子どもたちが学びの筋道をとらえていることは、学習の様子・ワークシートなどをみとっていくことで正確に把握することができた。しかし、自己肯定感はそのようではなく、教師の主観が大きいはたらいしてしまう。ワークシートに、「お客さんがきて、すごうれしかったです。ぼくの作ったものがたくさん売れました」と書いていて、この児童の活動の様子が前よりも意欲的になったとしても、それが『自己肯定感が高まったからだ』とはっきりとは言い難い。ただ、自分に自信をもち活動に取り組んでいることは事実である。表情・活動の様子・友だちとのかかわり・学校生活での様子など様々な場面でそれは感じられる。

この教師自身の“感じられる”を目に見える形にできれば、より正確なみとりと手立て(支援)をすることができるのではないかと考える。今後、子どもたちへのアンケート内容やみとりの視点を明確に定めて、少しでも自己肯定感が把握しやすいようにし、この取り組みを続けていきたいと考える。



図3 お客さんとかかわっている様子

参考文献

- ・秋田喜代美[編集](2010)「教師の言葉とコミュニケーション」教育開発研究所
- ・佐伯 胖(2010)「「学び」を問いつづけて～授業改革の原点～」小学館
- ・鹿毛 雅治・清水 一豊[編著](2009)東洋館出版社「小学校新学習指導要領 ポイントと授業づくり生活」
- ・文部科学省 国立教育政策研究所(2011)「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校生活】」教育出版
- ・高浦勝義、佐々井利夫[著](2009)「生活科の授業づくりと評価」黎明書房