

子どもの言語表現を高める
生活科と国語科の合科的指導に関する事例的研究
—見通しと振り返りの視点から—

A Case Study of Teaching Method to Increase Language Expression Ability
by Combining Living Environment Studies and Japanese

瀬戸 健* 水上 義行
SETO Ken MIZUKAMI Yoshiyuki

児童の言語表現力を高めるために、生活科と国語科の合科・関連的指導を企画することはよくあることである。それは、生活科での体験活動が児童の心を動かし、生き生きとした言語表現が生まれてくることを教師が期待するからである。しかし、実際にはなかなかそのようにならない。それは、生活科での活動が十分でなく、児童の学習意欲が高まらないからである。小論では、熟達教員が行った生活科と国語科の合科・関連的指導事例をもとに、小グループ間の交流を制限・遮断することや、見通しと振り返りの活動を導入し単元の進行に沿って「見通しを立てる」活動から「振り返る」活動へと指導の重点を変えることが、児童の学習意欲を高めるのに有効であることが示唆された。

キーワード： 生活科、 国語科、 合科・関連的指導、 見通しと振り返り

○ はじめに（問題の所在）

生活科は、各教科との合科・関連的な学習がやりやすい教科の1つである。それは、生活科が活動を重視する教科であり、多くの場合、その中に表現活動も組み込まれることが多いからである。例えばモンシロチョウの飼育に取り組んだ学級では、卵から幼虫、さなぎ、成虫と成長していく姿をとらえ、音楽的表現としてオペレッタをつくっていた。また、美術的な表現として、ポスターを描いている活動にも出会った。言語的な表現としては、観察日記を書いたり物語などの作文を書いていた。

最近、生活科の授業を見る機会を何度か得たが、その多くが国語科と生活科の合科・関連的指導であった。指導した担任としては、生活科で思い切り活動をすれば、子どもたちが様々な体験をし、発見する楽しみや活動する喜びを味わい、結果としてその心の動きや感動が作文の表現に反映されることを期待したのであろう。しかし、残念なこといくつかの実践では、教師が期待

* 上越教育大学教職大学院

したような表現にはならなかった。その原因は、様々であろう。

子どもに書くことが十分に指導されていないことや、字を書くこと自体に抵抗感があれば、楽しんで作文を書くことはできない。しかし一方で、生活科の活動が不十分で子どもの心が動かされていないということも感じられた。

そこで、小論では、生活科と国語科の合科・関連的な実践を取り上げ、どのような手立てによって子どもたちは楽しみながらすぐれた作品をかけるようになったのか、すぐれた実践事例から抽出してみたい。

実践者は、A 県 B 教育事務所から生活科、総合的な学習の「授業の匠」に選ばれている C 教諭である。実践は、平成 21 年度に D 小学校で行われた。なお、記録は、上越教育大学教職大学院が教育実習として実施する「学校支援プロジェクト」の支援チーム（筆者及び大学院生 3 名、以下、支援チームという）によってなされたものである。

1 D 小学校がもつ教育活動の指向性

D 小学校は、地域と・地域に・地域で学ぶ学校づくりをスローガンに「と・に・で プラン」と名付け、地域に根ざした教育活動を推進してきた。その一環として、ふるさとの歴史を学び、ふるさとを愛し、ふるさとの文化財を守ることを目的に、D 小学校児童で構成する「D 小学校少年団」が組織されている。子どもは、史蹟を守る清掃活動や文化財見学、ふるさとのよさや人々の生活にふれる活動により、地域の歴史や自然、郷土を大切にする心情をはぐくんでいる。このような、豊かな地域の自然・人・社会を対象とした教育活動は、まさに生活科・総合的な学習を中核にした教育課程の一つの具現であるにとらえることができる。

また、校内研修では、平成 20 年度から「伝え合う力を高める指導の工夫」を研究主題として、実践を積み重ねてきた。「知識基盤社会 (knowledge-based society)」と言われる社会では、他者の文化（歴史・宗教・風俗習慣等を広く含む）を理解・尊重して、他者とコミュニケーションをとることのできる力を持った個人の創造が求められている。また、OECD が実施した PISA（学習到達度調査）の結果では、日本人は異質な集団で交流する能力、すなわち、他者とうまくかわる能力・協力する能力・対立を処理し、解決する能力といった力が不足しているとの指摘がなされていた。

このような背景からも、D 小学校では、地域を対象とした学習の課題を、他者と協働しながら解決していく過程を重視していた。その中で、かわり合いながら考えを深く広げたり、他の考えを取り入れながら自分の考えを再構築したりしていくための「伝え合い (対話)」に着目していたのである。

(1) 学校支援プロジェクトチームとD小学校

D 小学校では、平成 20 年度まで、「伝え合う力を高める指導の工夫」を研究主題に、国語科での実践を積み重ねてきている。成果として、言語力を高めながら課題設定や双方向の伝え合う場の工夫により、自分の思いや考えを見直し、広げたり深めたりする児童の変容が見られてきた。しかし一方で、学習課題を自分のこととしてとらえ解決していく主体性や、目的や場に応じて適切に自分の言葉で表現するコミュニケーション能力を育てることが課題として残った。

平成 21 年度の研究主題「主体的に考え、表現する子どもの育成～自分の言葉で伝え合う話合い

活動をめざして～」を受け、支援チームでは「話したくて話したくてたまらない体験や思いをたっぷり抱くことができたなら、伝え合い（対話）は必然的に起こるであろう」との仮説のもとに、支援テーマ及び支援内容を以下のように設定し、D小学校との協働による校内研修支援にあたることとした。

補足であるが、平成21年度は、上越教育大学教職大学院が設立されて2年目である。学校支援プロジェクトという実習科目がまだほとんど地域の学校に知られておらず、支援チームとしても、どのようにD小学校と協働していけばよいのか、まだまだ手探りの状態であった。支援計画は、支援チームとして何が出来るかの力試しとして作成された。

〈支援テーマ〉

校内研修による授業改善と指導力向上に関する支援
～生活科・総合的な学習の時間の授業研究を中核にして～

〈支援内容〉

- ① 重点單元における指導支援
- ② 研究授業公開に向けての指導案作成支援
- ③ 研究推進委員会の補助・助言・提案

(2) 校内研修における支援について（11月 2年国語、12月 4年国語・5年総合）

校内研修支援では、授業者とともに教材研究から単元計画の立案、本時案にいたるまでの授業構想を作成し公開に向けての授業について授業者が求める教材の作成、子どもが書いたノートやワークシートの整理など、下記の4つを含めてできることは何でもした。

- ◆授業公開に向けての指導案作成の支援
- ◆担任とのチーム・ティーチング（小グループでの活動支援）
- ◆授業記録の蓄積・分析・評価
- ◆地域素材や教材作成等の補助、体験学習支援

小論で取り上げる第2学年の生活科と国語科による合科・関連的指導も、校内研修の一環として実施された研究授業の単元である。

2 当該実践の実際

(1) 支援に向けての学び ～「意味あるもの」から「価値あるもの」へ～

子どもが話し合っている授業を、一般的に「対話型授業」と言う。しかし、しばしば教師は、子どもが「対話している」授業を構想するために、子どもに「対話させ」なければならないという考えに陥ってしまう傾向がある。

富山大学附属小学校における対話研究によれば、『対話する子ども』が創る対話の授業は、『話したくてしかたのない子』『聞きたくてしかたのない子』があふれている授業であり、内容の深さや意欲の高さにあふれた授業である」と言う。また、上越市立大町小学校の対話研究によれば、「異なる考えをもつ他者との対話を通して、自分の考えを相対化する自己との対話が生まれた時、学びがつむぎ出される」としている。

子どもは、本来みずみずしい感性を發揮しながら学習対象（または教材）に対してかかわりを求め、個性あふれる自分の考えをもち、それを大切にしている。その子だけがもち、その子が大切にしたい気持ちや考えを「意味あるもの」ととらえ、その「意味あるもの」が、伝え合い（対話）によって、誰かが（誰もが）よいものとして認め、そのよさが共有された時、「価値あるもの」に変わっていくと考えると、対話（伝え合い）は意味あるものが価値あるものになる過程で必ず通らねばならない学習活動であると言える。この考えに上記2校の研究計画から得た知識を加え、支援チームが作成したのが下のモデル図である。

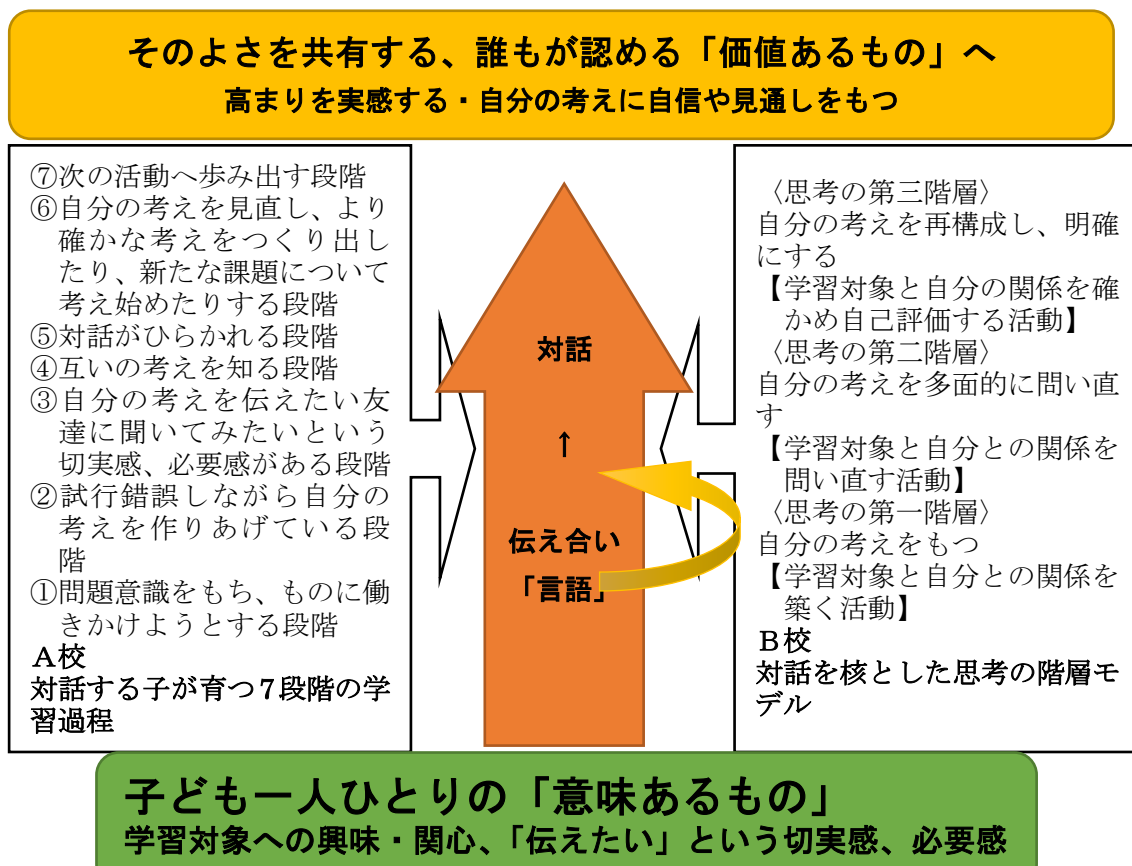


図1 「意味あるもの」から「価値あるもの」へ

以下、「意味あるもの」から「価値あるもの」へと変わる営みとしての「伝え合い（対話）」の在り方について、学校支援における実践の中から2年生国語科と生活科の合科・関連を図った実践の分析・考察を通して、その営みにかかわる要件や成果、課題について明らかにし、理論と実践の融合を試みる。

(2) 単元計画の概要（指導案より）

- ① 単元名 「たんけんしたことを」
- ② 単元の目標
 - ・ 生活科：自分の地域を探検し、調べる活動の中で町の特徴やよさ、そこで暮らしたり働いたりする人々の様子に気付く。
 - ・ 国語科：自分が紹介したいことについて必要な事柄を集め、伝えたいことが明確になる

ように、簡単な構成を考え、書いて伝える。

(3) 単元設定の意図

生活科における探検活動では、子どもが興味・関心をもって調べ、発見したことや分かったことが見つかったとき、人に話したくて話したくてたまらないという願いが生み出される。また、国語科との関連では、豊かな体験に支えられて、言葉を獲得したり、互いの話を聞き合ったり、自分らしい文章を作ることが期待される。

(4) 単元の構想

教科	時数		主な学習活動
	生活 10	国語 9	
生活	1		探検場所を決める
生活	2・3・4		4人ずつ4か所に探検に行く
国語		1・2	既習事項を生かして書く
国語		3・4	はじめ - 中 - 終わりを知り、書く
生活	5		たくさん撮影した写真の中から紹介する写真を選ぶ
国語		5	十観点シールでチェックする
生活	6		もう一度探検に行く
国語		6	同じ探検グループに紹介しあう
国語		7・8	アドバイスを生かしてもう一度書く
国語		9	違う探検グループに紹介しあう
生活	7		再度インタビュー
生活	8		おうちの人に紹介する
生活	9・10		清書して文集にする

表1 生活科と国語科の合科的指導

※C教諭が作成した指導案の全体計画から引用

3 授業実践の具体から

(1) 「意味あるもの」を獲得するための手立て

探検活動という子どもにとって魅力的な活動であっても、丁寧に子どもの思いを膨らませることが重要である。つまり、子どもに「意味あるもの」をしっかりともてるようにするということである。本実践では、特に効果的だった2つの手立てを紹介する。

① 子どもが没頭する体験活動を仕組む～伝えたくて伝えたくて仕方ない！子どもへ～

単元の導入時が重要である。特に、子どもの「ワクワク・ドキドキ感」をいかに膨らませられるかがポイントとなる。一人ひとりが、これからはじまる学習活動（探検）を心待ちにするオリエンテーションの時間を設定した。活動内容と「楽しみ」を感じる児童の反応を表にまとめると次ページに示した表2のようになった。

参考までに、第2学年の児童数は、16名である。学習に際しては、グループ活動を行う関係か

ら、4名の4グループが編成されている。

活動内容	児童の反応	
『ここは、どこでしょうクイズ』 探検場所に行く場所の特徴的な部分の 写真を使ったプレゼンをする。 ※視覚的効果により興味関心がUPする	C: えー。どこ? あ〜(足をじたばたさせる) C: あっ。分かった。どっかで見たような。 C: 言っちゃダメ。 C: あそこじゃん。ぼくの家のおすぐ近く。 C: 行ったことない。だから分かんないよ。	知的 好奇心
『自分の行きたい探検場所を決定』 探検場所で見たいことややりたいこと、 なぜ? を付箋に書き、各探検場所 の写真を下に貼っていく。 ※書くことで、じっくり思考する	T: (黒板の付箋を見ながら) いっぱい見たい ことがあるね。探検に行きたい人? C: 行きたい! (手をあげる) T: いつ探検に行けるか、お願いしてみるよ。 C: 明日だったらいいのにな。	使命感 ・ 必要感
『探検場所は、4人ずつ4ヶ所』 自分が探検したい場所を1つ決めて、 話し合っ4人ずつ4ヶ所に分かれて 探検するグループを決める。 ※子どもに気づかれないように、1つに 決めざるをえない状況を仕組む	T: 探検場所の都合で、4人ずつのグループ に分かれて探検しないとイケないのです …。 C: えー。どうしよう。 C: 1つしか行けないんだよね。 C: 行きたかったけど、行けなかった人もい るし…。くわしく教えてあげなきゃ。	
『探検グッズ作り(腕章・ワッペン)』 探検グループごとにグループ名を決め て、探検グッズを作る。 ※準備活動からも気持ちがUPする	C: 先生。休み時間もつけてきてもいいです か? C: 早く行きたいな〜	期待感

表2 生活科と国語科の合科的指導への子どもの期待

② あえて伝え合いを制限することによる効果

～意図的に「切る」ことで、つながりたくて、つながりたくて仕方ない! 子どもへ～

4人ずつ全く違う4か所に探検に出かけた4つのグループに対して、担任のC教諭は、「探検したことを他のグループの人に話したり、尋ねたりしてはいけません」と、意図的にグループ間の交流を遮断する指示を出した。子ども同士の伝え合いを推進しようとする場合、子ども同士のかかわりが高まるようにするのが一般的であろう。ところが、C教諭の手立ては逆である。探検に行っ面白いものを多く見つけた子どもは、自分のグループとは別のグループに対して、「話したくて、話したくて」おれなくなるだろうし、他のグループのメンバーは、自分以外のグループのことを「聞きたくて、聞きたくて」おれなくなることを知りながら、逆の手立てをとることによって、他グループに対する興味を持続するようにしたのである。それは、一人一人が心の中で大切にしている「意味あるもの」を膨らませていく時間であるとも言える。しかし、同じグループ内での会話は、許されている。だから、力を合わせて自分たちの探検場所について、より詳しく楽しい発表をしようとしていた。

このような、子どもにさせたいことの逆をするという教師のテクニックは、実は一般的によく使われているものである。もし教師が、子どもたちにある事項を徹底させようとしたら、大きい声ではなく小さな声で指示を出すだろう。子どもたちは、聞き耳を立ててそれを聞こうとするのである。同様に、教師が「この教材は、全員に絶対見せたい」と思えば、「はい、見てください」と言うのではなく、箱や袋、教師のポケットなどに入れて、隠すであろう。教師は、「ちょっと面白いものを持ってきたんだけど」と小さい声で言いながら箱、袋、ポケットの中に手を入れるだけで、子どもたちの視線は、教師に集中するようになる。

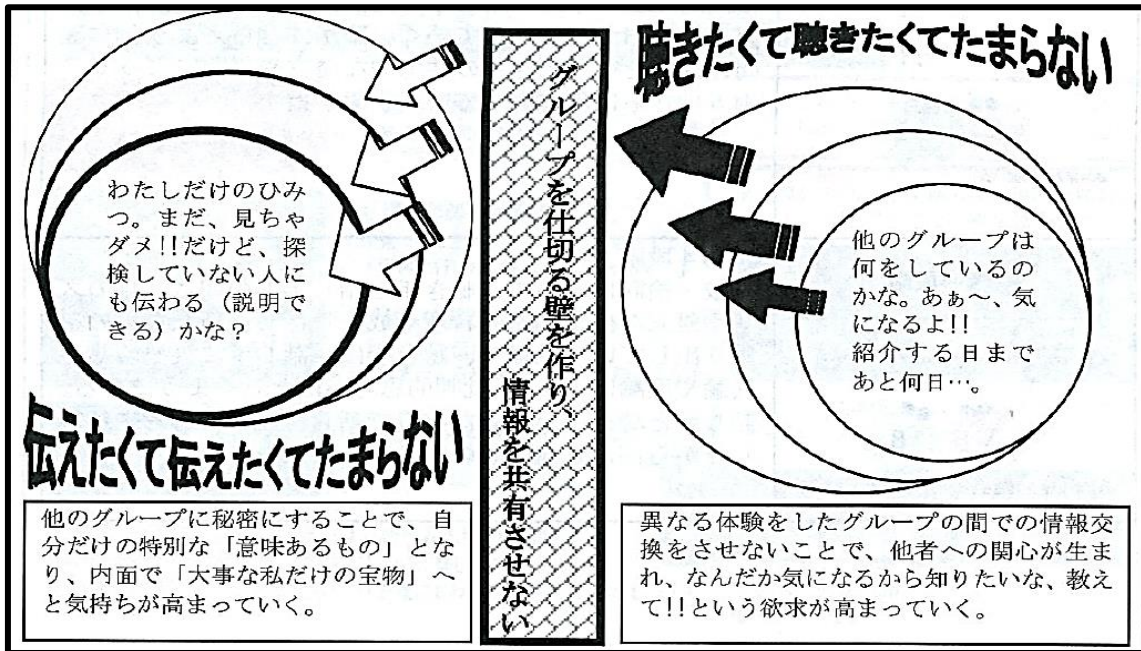
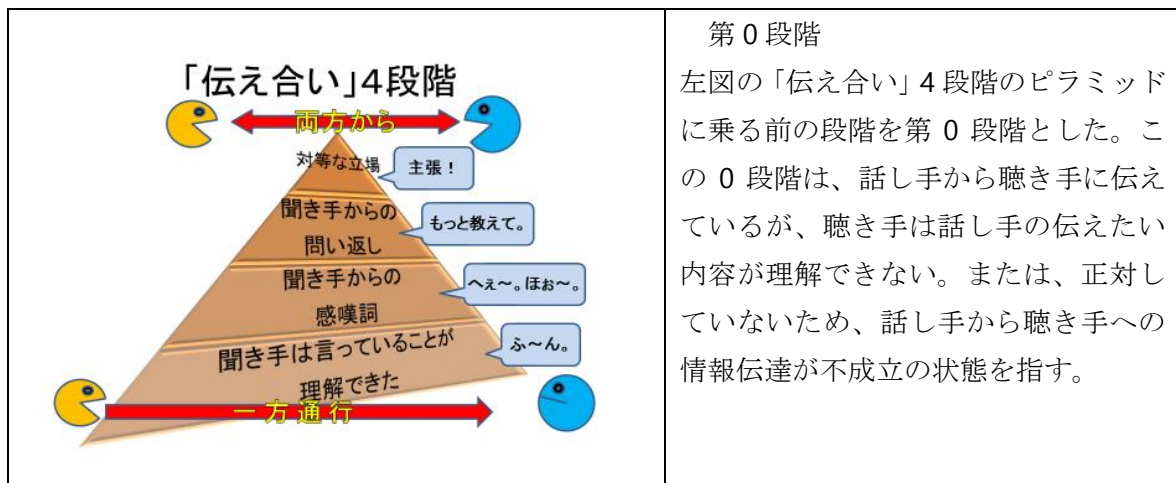

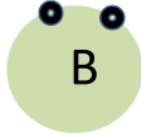

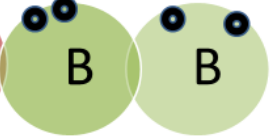




図2 グループ間の交流を制限・遮断する効果 (支援チーム作成)

③ 「意味あるもの」から「価値あるもの」へ～対話への4つのステップ～

子どもの伝え合い(対話)の様相から、支援チームは、次の表3のような4つのステップに整理してみた。第1段階では、話し手から聞き手に向かって情報が一方に流れる状態であるが、段階が進むにつれ、互いに寄り添い、双方向の伝え合い(対話)が起こっていくと考えた。



<p style="text-align: center;">伝え合いの進化・深化 第1段階</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">話し手から、聞き手へ【一方通行】</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>Bくん、あのね。 ぼく、…………。</p>  <p>A</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>ふ～ん。 あっそ。それで、……</p>  <p>B</p> </div> </div> <div style="background-color: #f4a460; padding: 5px; text-align: center; margin-top: 10px;">聞き手は話し手の言うことが理解できる</div>	<p>第1段階</p> <p>A（話し手）とB（聞き手）両者は、体験や知識、得ている情報などが異なっている。AとBは、互いの立場の違いを認めながら、しかし歩み寄る姿勢があるため、話し手から聞き手への一方的なやり取りのみが成立している。聞き手は、話し手の言っている内容が理解できる状態を指す。</p>
<p style="text-align: center;">伝え合いの進化・深化 第2段階</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">かかわりを求めたA(話し手に)、B(聞き手)が寄り添っていく【双方向】</div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>Bくん、あのね。 ぼく、…………。</p>  <p>A</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>へえ～！ほお～！</p>  <p>B B</p> </div> </div> <div style="background-color: #f4a460; padding: 5px; text-align: center; margin-top: 10px;">聞き手からの感嘆詞</div>	<p>第2段階【今回の授業（2年生）での評価基準】</p> <p>かかわりを求めた話し手に聞き手が歩み寄っていく。聞き手の肯定的な反応を得た話し手は、安心して気持ちよく話せる状況ができる。聞き手が感嘆詞を発しながら話し手の伝えたいことを受け止める。聞き手と話し手の間には、驚きや新発見などの事実を共有するような状態が生まれる。</p>
<p style="text-align: center;">伝え合いの進化・深化 第3段階</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>まだあるの。 これも……。</p>  <p>A</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>ねえ。もっと教えて……。それで、それで……。</p>  <p>B</p> </div> </div> <div style="background-color: #f4a460; padding: 5px; text-align: center; margin-top: 10px;">聞き手からの問い返し</div>	<p>第3段階</p> <p>積極的な聞き手が、話し手の内部に潜んでいる情報や思いを引き出す質問をしていく。確かにとらえようとする問い返しを行う聞き手の共感的な発言や質問によって、両者はさらに歩み寄っていく状態を指す。</p>

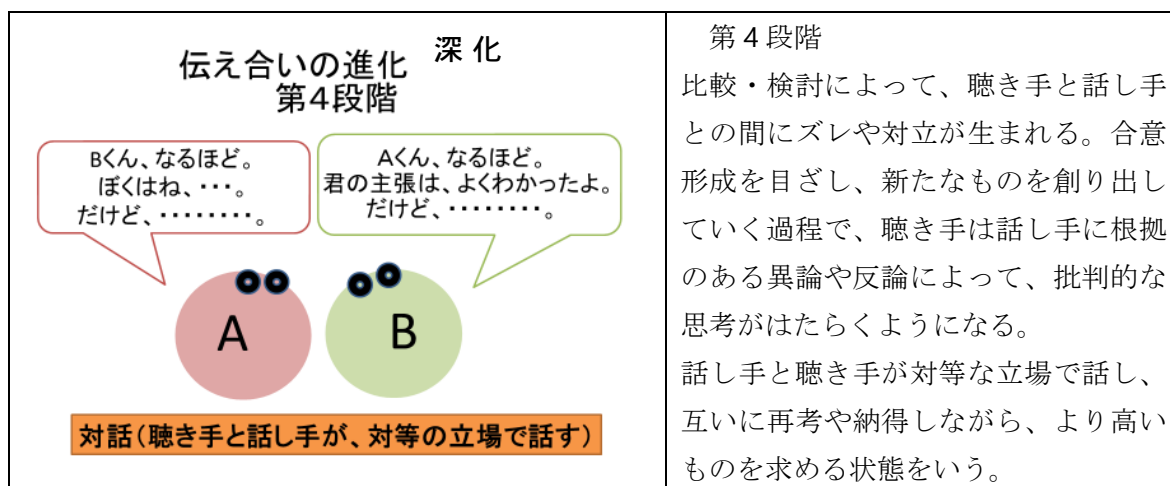


表3 伝え合い(対話)への4段階

そしてこの表に「伝え合い(対話)への4段階」と名付け、D小学校の校内研修で紹介させてもらった。4段階を意識することで、担任が自分の学級の伝え合いの状況に目を配るようになってきたからである。

④「意味あるもの」が高まる上で不可欠な学習の自立

～教師と子どもが共有する「ものさし」としての見通しと振り返り～

4 見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動の重視

各教科等の指導に当たっては、児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるように工夫すること。 (___は筆者)

(総則編 p58 第3章「教育課程の編成及び実施」第5節教育課程実施上の配慮事項より)

現行『小学校学習指導要領解説総則編』には、前ページ末の枠内に書いた内容が新たに加えられている。ここで支援チームが着目した点は、学習の見通しを立て、振り返る活動の主語が『児童が』ということである。本実践は、生活科(探検)でみつけた発見や誰かに言いたくてしかなかったという思いを国語科で培った書く力(紹介文)を發揮しながら、他者に伝えることを目的とした「語科」と「生活科」を合科・関連させた単元である。このような学習全体の流れを教師が俯瞰しながら授業を進めていくと、下の図3のような「見通しをもてるようになる活動」と、

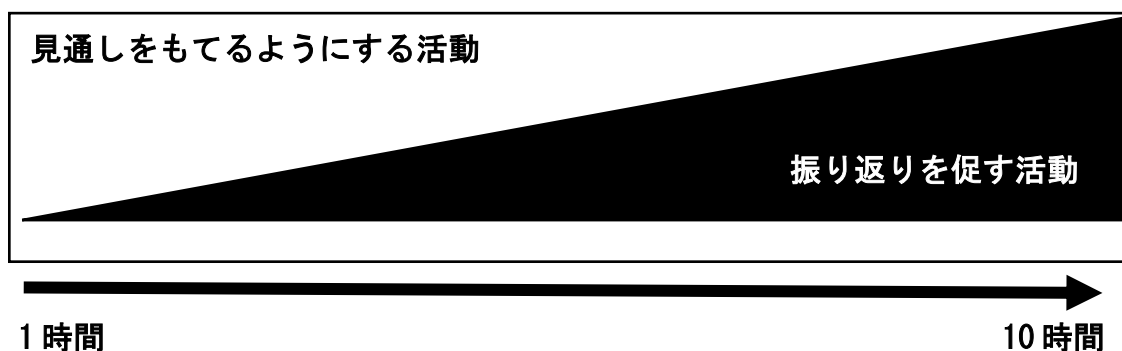


図3 見通しをもてるようになる活動と振り返りを促す活動

立ち止まって「振り返りを促す活動」との比重が変化していくことに気付く。単元の始めでは、教師は学習活動を活発化したいので、子どもが「次は、これをやりたい」、「その次はこれをやりたい」と見通しをもてるようにする。これに対して単元が進行するにしたがって、質的に高めたいので、子どもたちを立ち止まらせ、振り返りの機会を多くするのである。

C教諭は、振り返りの機会を作るのに、例えば各グループが発表で使う写真を一人2枚に制限した。子どもたちは発表に使おうと予定していた写真の多くを捨てなければならない。撮りためた写真を再度見直す必要に迫られた。ある子に「なぜ、この写真を選んだの」ときくと、「だって、みんなが一番知らせたい製材所のフォークリフトが大きく、はっきり写っているから」との答えが返ってきた。振り返りの活動は、その子の考えの根拠を明確にするのである。



図4 子どもの自己評価のための学習目標と評価規準

※ 支援チームが単元後半にまとめの一環として作成

C教諭は、このように「見通し」と「振り返り」を単元内に適切に設けて、子どもが自分自身の学習を自己点検、自己評価するのに機能させていた。また、学習意欲も単元の最持続させるためにも重要な働きをしていた。さらに、教師が設定した学習目標や評価基準を子どもと共有して、子ども自身が自己評価できるようにしていた。それが、上記の図4に示した図である。この図を作成するに当たっては、他の担任等にも理解してもらえるように、C教諭が子どもたちに投げかけていた、「何のために伝えたいの?」(目的意識)、「どんな形で伝える?」(場面・状況意識)

「次、どうしたい?」(方法意識)、「きちんと伝わるかな?」(評価意識)を具体例として記入した。また、書き上げた作文を推敲(振り返り)させるために、支援チームは、作文に貼るシールも作った。

それらは、写真にもあるように拡大して教室の掲示にも使えるようにした。

このようにして、学校支援プロジェクトによる教職大学院の学生と公立小学校の教師たちの協働によって、1つの実践の中に隠されている子どもの意欲を高める指導技術の一端が明らかにされた。このような営みは、校内研修が目指す指導技術の共有化に向けての第一歩となる。

○ まとめにかえて

下の作文は、「スノーマン」というレストランへ探検に行ったT君が完成させた紹介文である。

体験活動（体験）を通して、今まで気付かないたくさんの発見をした子どもは、伝えたくてえたくてしかたがない衝動にかられる。そして、自分の発見したことが、伝え合いを通して、「お気に入り」となり、「とっておき」となっていく。

子どもにとってかけがえのない体験だからこそ、生き生きと書き綴りたくなり、自然に言語(ことば)を身に付けたいと願う。そんな必要感のある学びが生まれたとき、子どもの「ことば(言語)を知りたい、学びたい」という意欲は、飛躍的に高まるであろう。そんな子どもを育てられる教師でありたいと、私たち支援チームは、C教諭と協働して授業を創りながら、何度も思った。

スノーマンひみつたんけんたい

T 児

みなさんは、スノーマンのことを知っていますか。中には、しよつきやコップフオークなどがたくさんあるんですよ。ぼくがスノーマンのひみつをおしえてあげましょう。

スノーマンには、コップや、さらなどがいっぱいあります。フオークは二しゆるいあります。一つはふつうのフオークでもう一つは、だいぶかたちがちがうフオークです。そのフオークで、スパゲッティの中のぐを切って食べます。

それから、手ふきやはし入れ、マッチにスノーマンと書いてあって、下にゆきだるまが書いてあります。なぜスノーマンという名前かというと、雪森だからスノーマンという名前なんだそうです。

コーヒーマメをすりつぶしたこなが二しゆるいあります。ホットのこなは、マロヤカでした。つめたいこなは、すごくにかかったです。コーヒーをおいしくするこなぎとがあります。それよりもこうきゅうであまいコーヒーぎとがあります。それを食べてみたらとてもあまくて、まるでコーヒーぎとみたいかったです。！！コーヒーマメをこなにするきかきもあります。コーヒーのこなは、おちやみたにおゆをすわせて下のポットにだします。コーヒーのこなはのこります。

二かいのかくしよに、とりがおいてあります。けれどおいてもいみがにあそうです。かみだなの上にかみさまがすんでいるので、「雲」とかいてはってあります。たくさんありますが、ほかにもこんなひみつがたくさんあつたんです。みなさんも、スノーマンに行ってみて下さいね。

参考文献

- 1 富山大学教育学部附属小学校『対話的思考による学習』 明治図書 1979年6月
- 2 富山大学教育学部附属小学校『心を開いて学ぶ：対話的思考を深める授業』 明治図書
1984年5月
- 3 富山大学教育学部附属小学校『追究の道筋が見える授業：みずからの問いに立つ子ども』
明治図書 1989年
- 4 富山大学人間発達科学部附属小学校『対話する子供を目指して』 明治図書 2008年
- 5 上越市立大町小学校『平成20年度 研究紀要』2008年
- 6 佐藤 真編著『各教科での「見通し・振り返り」学習活動の充実』 教育開発研究所
2009年12月